

STOCKHOLMS UNIVERSITET
Socialantropologiska institutionen

Masteruppsats

Våren 2014

Det krympande klassrummet

– en studie av högstadielärares förutsättningar inom ett reformerat
skolsystem

Isabella Strömberg

Handledare: Titti Schmidt

Abstract

Since the 1990's the Swedish school system has undergone major and recurring structural reforms. Two of the most comprehensive changes has been the shift of primary schools as an integral part of the welfare state to the responsibility of the municipalities as well as the introduction of free school choice for the students. Through two months of participant observations and semi-structured interviews this thesis seeks to answer the question of how these reforms has come to effect the work of teachers in a medium sized public school in a small municipality in the outskirts of Stockholm. Earlier research has shown that public schools in socio-economically vulnerable areas are disadvantaged due to the reformation of the school system (Beach & Sernhede, 2011; Östh, Andersson, & Malmberg, 2013). This thesis is thus seeking to find the vantage point of primary school teachers in one such school, in order to grasp how these policy changes has come to impact their perceptions of a professional self and the amount of professional autonomy in their work.

Through the theoretical concept of audit culture (Shore & Wright, 1999) I show that these reforms have changed not only the structure of the school system but also how actors within the school setting relate to their work and professional role. On the basis of my fieldwork and previous research in the topic (Apple, 2005; Shore, 2008; Karlefjärd, 2011), I argue that the reformation of the school system has brought a shift in the relations of trust within the system, where the growing amount of confidence in measurement, optimization techniques and control has resulted in a lack of trust in teachers as professionals. The voices of teachers, as actors in the educational environment, has to a great extent been missing in the public debate surrounding the Swedish schools as well as overlooked by research in the field. This thesis therefore calls for a growing anthropological attention to primary school teachers and the workings of audit culture in the lower levels of the educational system.

Keywords

Primary school teachers; audit culture; neoliberalism; public education; governmentality; cultural capital.

Förord

Sitt namn till trots blir förordet ofta till i skrivandets allra slutskede, när alla de andra orden redan har funnit sin plats på pappret. När fingrarna som tidigare slagit så flitigt på datorns tangenter börjat sakta ned sitt tempo och oron över att inte få med allt det där viktiga har stillat sig något. Förordet är emellertid inte den sista delen av ett skrivande utan det första. Det är här människorna som deltagit och engagerat sig, ifrågasatt och uppmuntrat, samtalat och diskuterat i oändlighet, får plats. Förordet är före-ordet: det som har försiggått innan något blev satt på pränt. Tack till alla som bidragit till att denna uppsats blev till: min vän och livskamrat Olle, pappa Knut och mamma Kristina, min trogna bänskamrat Kristoffer. Tack också till Titti för allt engagemang och all uppmuntran.

Det största tacket är emellertid riktat till alla som medverkat i studien. Lärarna och skolpersonalen på Tjärnskolan som lät mig ta del av deras tid, tankar och idéer. Lärarna i arbetslag K som inte bara öppnade dörrarna till arbetsrum och klassrum utan även släppte in mig i deras gemenskap. Till er går den allra hjärtligaste av hälsningar! Tack!

Innehållsförteckning

<i>Abstract</i>	2
<i>Förord</i>	3
Kapitel 1.	6
Inledning	6
<i>Syfte och problemformulering</i>	8
<i>Antropologin, lärarna och skolan – då och nu</i>	9
<i>Uppsatsens disposition</i>	11
<i>Ett par ord om språket</i>	12
<i>”Välkommen till Tjärnskolan!”</i>	14
<i>Tjärnskolans lärare och lärarlag K</i>	15
<i>Undervisningen på Tjärnskolan</i>	16
Metodik	18
<i>Att välja eller att bli vald</i>	20
<i>De olika rummens etnografi</i>	21
<i>Det passiva deltagandet</i>	22
<i>Det begränsade deltagande</i>	23
<i>Det aktiva deltagandet</i>	24
Teoretiskt ramverk	25
<i>Den nyliberala diskursen</i>	26
<i>Granskningskultur</i>	29
<i>Kulturellt kapital</i>	32
Kapitel 2.	34
I förändringarnas tid	34
<i>Skolan som samhälleligt projekt</i>	35
<i>Nyliberala reformer som lösning på samhälleliga problem</i>	37
<i>Vad hände med den svenska skolan?</i>	39
<i>Sammanfattning</i>	40
Kapitel 3.	42
Val och valfrihet – något för alla?	43
<i>Mossbacken – idyll eller plats att undvika?</i>	43
<i>Lojalitet och ifrågasättande</i>	45

	5
<i>Att välja bort och välja "rätt" – elevflytten från västra Grundåker</i>	47
<i>Eleven som byter skola</i>	49
<i>Konkurrensets utsatta skolor och jakten på elever</i>	52
<i>Vem duger som konsument på utbildningsmarknaden?</i>	54
<i>Sammanfattning</i>	56
Att arbeta med och utan resurser	57
<i>Friskolornas vinstuttag – osynliggörande av en djupare problematik?</i>	57
<i>Kommunen och ekonomin</i>	60
<i>Prioriteringar inom skolans väggar</i>	63
<i>Digital teknologi eller disciplinär teknologi?</i>	65
<i>När datorerna flyttar in...</i>	67
<i>... så flyttar böckerna ut?</i>	70
<i>Sammanfattning</i>	73
När endast det som kan mätas blir viktigt	74
<i>Att undervisa för och efter nationella prov</i>	74
<i>När alla elever mäts efter samma måttstock</i>	77
<i>Om att vara lärare i en tid av utvärdering</i>	81
<i>Styrning inifrån och ovanifrån</i>	84
<i>Sammanfattning</i>	87
Kapitel 4.	88
När klassrummet krymper	88
<i>Jämlikhet</i>	89
<i>Motstånd</i>	90
<i>Tillit</i>	91
<i>Avslutande tankar</i>	91
Referenser	93

Kapitel 1.

Inledning

Denna studie handlar om en grupp grundskolelärare, deras arbetsplats Tjärnskolan¹ och området Mossbacken där skolan är belägen. Den handlar även om ett reformerat skolsystem och en offentlig debatt vars fokus i allt högre grad har kommit att hamna på sjunkande skolresultat och elevprestationer. Som för så många andra antropologer började de första tankarna kring denna studie att gro på en annan plats än Tjärnskolan, dit jag slutligen sökte mig. Istället såddes det första fröet till denna uppsats under min tid som läxhjälpare på en högstadieskola i en av Stockholms södra förorter. Som kontaktperson för ett tjugotal elever i årskurs 9 mötte jag ett par kvällar i veckan ungdomar som behövde extra hjälp med sina studier. Eleverna, som alla var där av egen vilja, hade olika anledningar till att de sökte denna extrahjälp. Medan somliga nyligen hade kommit till Sverige och ännu inte hade de språkliga kunskaperna för att helt klara av kraven för godkänt i kärnämnen, sökte sig andra till läxhjälpen för att få sitta i lugn och ro med en vuxen till hands. Att ungdomarna troget kom till läxhjälpen två kvällar i veckan framstod för mig som lite av ett mysterium – det var något som jag själv aldrig hade gjort i deras ålder. Ibland blev det också tydligt att det fanns annat som lockade mer än att plugga, såsom när sprinttävlingar anordnades i korridoren eller någon av ungdomarna hittat en video på nätet som hen bara var tvungen att visa de andra. Även om läxhjälpen fungerade som en social mötesplats var det inte en ungdomsgård och eleverna som kom dit gjorde också det med avsikten att studera.

Trots denna studiemotivation uttryckte många av ungdomarna något som kom att oroa mig. De saknade en tro på att de i framtiden skulle få arbete, oavsett hur engagerade de var i sina studier, och många av dem närde en misströstan inför det kommande vuxenlivet. Denna misströstan var starkt kopplad till upplevelsorna av diskriminerande strukturer och ett samhälle där de inte riktigt kände sig välkomna. Var det ens värt att plugga hårt om ingen skulle anställa dem senare? Denna fråga ställdes på sin spets en eftermiddag när en av eleverna riktade sig till mig och frågade:

”Tror du verkligen att en arbetsgivare skulle välja en arbetssökande med invandrarbakgrund om valet står mellan denne och en ”svensk”?”

¹ För att värna om informanternas anonymitet har både skolan, kommunen likväl som de medverkande i undersökningen fingerade namn.

Att svara ja eller nej på denna komplexa fråga var såklart omöjligt och jag inledde istället en diskussion med eleverna om hur de själva tänkte kring frågan. De tankar som ungdomarna luftade i detta samtal kom att handla om allt från vilken syn folk i det omgivande samhället hade på boende i Stockholms förorter till vem som egentligen kunde betraktas som svensk. Med välgrundade argument lyfte eleverna frågor om klasstillhörighet och etnicitet, hur vissa grupper i samhället tycktes ha det lättare än andra och var de själva ansågs sig vara positionerade i denna samhällsmässiga hierarki. Jag började fundera kring hur det var att arbeta som lärare på denna och liknande skolor: att möta dessa frågor och på ett övertygande sätt få ungdomarna att känna att det fanns en mening med studierna. Att ”den ljusnande framtid” var deras.

Under samma period började jag allt mer noggrant följa diskussionerna som fördes kring skolan, i media och på den politiska arenan. Tidningarnas svarta rubriker talade om en skola i kris och den stora frågan alla tycktes ställa sig var vad som hade hänt med det svenska skolväsendet och den en gång så hyllade svenska modellen. I en debattartikel i tidningen Dagens Nyheter pekade en grupp forskare från Stockholms och Uppsala Universitet på hur det fria skolvalet hade ökat skillnaderna mellan olika skolor och hur privilegierade grupper i samhället använde sig av friskolereformen för att ”undvika kontakt med underprivilegierade” (Andersson, Malmberg, & Östh, 2012). När jag började ta en närmare titt på forskningen som fanns i ämnet fann jag att de farhågor och den misstro som mina elever gav uttryck för även fanns representerad i den samhällsvetenskapliga forskningen på en global och lokal nivå (se e.g. Apple 2001, Bernal 2005, Gillborn och Mirza 2000). I den svenska kontexten beskrev Dennis Beach och Ove Sernhede på ett liknande sätt hur ”unga människor i marginaliserade områden inte tror att de har samma möjligheter som svenskar och elever från andra skolor i andra områden” (Beach & Sernhede, 2011, s. 269). Beach och Sernhedes liksom Andersson, Malmberg och Ösths forskning menade på att detta inte bara var en upplevelse hos dessa ungdomar utan något som korresponderade med resultaten i studierna. Den oro som de hade för framtiden var på så sätt befogad.

Mina tankar när jag läste dessa forskningsresultat, utöver de känslor som jag kände för mina elever och andra ungdomar som befann sig i en liknande situation, kom att cirkulera kring lärarna i skolor likt den jag arbetade i. Hur tänkte lärarna kring den så omdebatterade skolan av idag? Fanns den misstro och hopplöshet som eleverna gav uttryck för även hos dem? Eller hade de ett annat sätt att se på saken? Det var lärarnas röster som jag saknade i de många debattartiklar jag läst i ämnet och det var dessa röster som jag ville fokusera på för min

kommande uppsats. Ett par månader senare kom jag därför att traska ned för den lilla gångvägen som ledde från Mossbackens centrum till Tjärnskolans entrédörrar. Där innanför väntade den grupp grundskolelärare som jag under månaderna framöver skulle komma att lära känna och de röster som jag hade hoppats på att få lyssna till.

I denna uppsats är det inte eleverna som står i huvudfokus, även om det är deras möjligheter inom skolväsendet som är grunden till mitt intresse. Denna studie handlar istället om lärarna på Tjärnskolan och vad som förväntas av dem i ett skolsystem som i allt högre grad bygger på mätbara prestationer och synliga resultat. Hur upplever de sitt arbete i en skola som, enligt forskningen, faller in i den kategori av utbildningsinstitutioner som har missgynnats av de senaste trettio årens utbildningsreformer? Hur tänker lärarna själva kring dessa reformer och vilka konsekvenser menar de att förändringarna har fått? Studien handlar också om en förändrad lärarroll, om ett yrke och en samhällsinstitution som många har åsikter om men där den offentliga diskussionen sällan ger utrymme till dem som själva arbetar i skolan.

Syfte och problemformulering

Vad innebär det att arbeta som lärare på en av de grundskolor som forskningen menar har kommit att dra nitlotten i det reformeringsarbete som inleddes under 1990-talet? Det är denna fråga som jag har försökt närma mig i denna uppsats och som också har varit ledande för mitt arbete. Även om den kan tyckas simpel till sin utformning är detta en mycket komplex frågeställning, med ett flertal aspekter som behöver lyftas upp och synliggöras. Vad var det exempelvis för skolreformer som skedde under 1990-talet och hur påverkar de utformningen av skolan idag? Vad innebär det att som grundskolelärare arbeta på en av de skolor som både i media och forskning framställs som missgynnade i skolsystemet? Och, vad gör det för lärarens självkänsla och syn på det egna arbetet? Syftet med denna uppsats har därför flera bottenar. Å ena sidan har jag velat visa på vardagen som Tjärnskolans lärare möter i sitt arbete, vilka utmaningar som är en del av denna vardag och hur de resonerar kring och hanterar dessa utmaningar. Å andra sidan har syftet varit att synliggöra de strukturer som präglar skolsystemet och hur de påverkar läraren i den lokala kontexten av Tjärnskolan.

I en intervju för några år sedan påpekade Susan Wright att det fanns en avsaknad av etnografiska studier som fokuserade på hur skollärare förhöll sig till de olika former av makt som påverkade deras professionalitet och självkänsla (Houtman & Wright, 2004, s. 18). Även om det under de senaste åren har beretts ett ökat utrymme inom antropologin för studier kring

utbildningspolicys och nyliberala reformer inom utbildningsväsendet (se e.g. Shore & Wright, 2004; Shore, Wright, & Peró, 2011; Strathern, 2005) har påverkan på de lägre nivåerna inom skolans värld blivit relativt förbisedda. I denna uppsats vill jag därför lyfta fram grundskolelärares roll i det som har kommit att kallas *granskningskultur* (Power, 1997; Strathern, 1997; Shore & Wright, 1999), ett fält som tidigare i första hand har koncentrerats kring aktörer inom den akademiska världen och universiteten. Genom att fokusera på grundskolelärare vill jag bredda förståelsen kring hur reformeringar präglade av en nyliberal diskurs har kommit att påverka utbildningsväsendet och aktörerna inom detta. Som Wai-Chi Chee (2012, s. 327) påpekar finns det ett stort utbud av litteratur kring hur grundskolelärares professionella autonomi har eroderats under de senaste trettio åren likväl som hur läraryrket har kommit att intensifieras under samma period. Däremot, menar Chee, finns det färre studier som utifrån ett etnografiskt perspektiv undersöker vad olika utbildningsreformer har fått för påverkan på lärares dagliga arbete och upplevelser (ibid.). Denna uppsats är därmed avsedd som ett bidrag till den ännu knappa men växande mängd litteratur som fokuserar på lärares upplevelser i förhållande till nyliberala reformer. Liksom i tidigare studier av granskningskultur är begreppen *accountability*, mätbarhet, prestation och granskning återkommande i min studie och är av stor vikt för att förstå de förändringar som har skett sedan 1990-talet.

Antropologin, lärarna och skolan – då och nu

Utbildningsforskning är ett område där flera olika discipliner bör samverka och växa med varandra, menar lingvistikprofessorn Brian Street (2004). Han påpekar att antropologin många gånger har korsat de fält som ingår i andra discipliner men att detta sällan resulterat i en interaktion dem emellan (a.a., s. 1). Med det tidiga 2000-talets ökade fokus på policyforskning och granskningskultur anser Street att det har skapats ett utrymme för denna typ av interaktioner och att det är något som bör tas tillvara på (a.a., s. 2). I denna uppsats har jag följt hans uppmaning och vänt mig till ett flertal andra discipliner, såsom sociologi, pedagogik och, till viss del, ekonomi, för kunskap. I teorikapitlet som kommer längre fram i texten går jag mer utförligt in på det teoretiska ramverk som ligger till grund för denna studie. Innan dess skulle jag emellertid vilja skriva ett par ord om hur det antropologiska studiet av lärare och skolor har kommit att utvecklas under åren och vilka frågor som då har varit aktuella.

Att studera olika former av social reproduktion kan sägas vara en av de grundstenar som antropologin vilar på. Det innebär att olika utbildningsmiljöer har varit av intresse för antropologer sedan en lång tid tillbaka. Det var emellertid under 1950-talet som detta intresse även kom att börja innefatta vad som hände mellan skolans väggar. Under denna period kom culture-personality rörelsen att breda ut sig inom den nordamerikanska grenen av antropologin och subdisciplinen *anthropology of education* började växa fram. Louise och George Spindler (se e.g. Spindler G. D., 1955; Spindler & Spindler, 1965), Solon T. Kimball (se e.g. Kimball, 1955) och Margaret Mead (se e.g. Mead, 1928;1951) kan sägas ha varit frontfigurer för denna subdisciplin och med dem kom det antropologiska fältet att flyttas in i de nordamerikanska klassrummen (Yon, 2003, s. 413f; Wolcott, 2011, s. 97f).

Ett flertal av de verk som publicerades i Nordamerika under denna period har kommit att bli viktiga för utvecklingen av antropologiska studier kring skolor och lärare. Med sitt tidiga verk *Coming of Age in Samoa* (1928) pekade Mead på hur lärande var en del av de socialiseringsprocesser som skedde i alla samhällsliga kontexter men att det inte nödvändigtvis innebar att formerna för detta såg likadana ut överallt. Senare kom hon även att peka på hur uppdelningen och undervisningen av elever i de nordamerikanska skolorna upprätthöll diskriminerande strukturer i samhället (1951). Liknande tankegångar står att finna i Spindlers arbeten. De argumenterade för att läraren i sitt arbete tenderade att missgynna de elever som stod utanför lärarens egna ”kulturella synfält” (Jewett & Schultz, 2011, s. 425) och i högre grad synliggjorde de elever som låg närmast lärarens egna värderingar.

Även om den nordamerikanska forskningen har varit tongivande inom utbildningsantropologin innebär det inte att den inget har hänt inom den etnografiska skolforskningen i andra delar av världen. Tvärtom, menar Kathryn M. Anderson-Levitt, har parallella förgreningar under samma period vuxit sig starka i ett flertal andra länder såsom Japan, Tyskland, Brasilien och Argentina (2011, s. 11). Att subdisciplinen trots detta fått så pass lite utrymme inom den traditionella och institutionsbaserade antropologin utanför Nordamerika kan förklaras av dess breda och interdisciplinära karaktär. Anderson-Levitt, liksom tidigare nämnda Street, påpekar mycket riktigt att etnografiska studier i utbildningsmiljö inte bara görs av antropologer utan även inom andra akademiska discipliner (a.a. 13). Inte heller är all forskning inom denna subdisciplin koncentrerad till just skolmiljö eller utbildningsinstitutioner utan den omfattar snarare alla former av social reproduktion. Det kan därför vara mer givande att tala om *educational ethnography* än *anthropology of education*.

Även om det i den nordiska kontexten började göras etnografiska studier av skolor och klassrum på 1970-talet dröjde det till runt 1990 innan antropologer tog sig an ämnet. Dåtidens antropologer, menar Sally Anderson, Eva Gulløv och Karen Valentin (2011), inspirerades även de av den nordamerikanska forskningen inom området men också av de franska teoretikerna Michael Foucault och Pierre Bourdieu samt Birmingham skolans cultural studies (a.a., s. 198). Sedan slutet av 1990-talet har andelen etnografiska studier som genomförts inom skol- eller utbildningsmiljöer ökat även i den nordiska kontexten. Anderson, Gulløv och Valentin visar på ett flertal exempel där antropologer studerat allt ifrån officersutbildningar till grundskolor och förskolor (ibid.). Vidare har svenska antropologer intresserat sig för ungdomars genusskapande i skolan och där kan e.g. Fanny Ambjörnsson (2007) och Rickard Jonsson (2007;kommande) nämnas. Under de senare årens studier återfinns även de som fokuserat på hur nya former av auktoritet och disciplinära praktiker kommit att ta plats inom både det allmänna skolväsendet (Hultqvist & Dahlberg, 2001) och i universitetsvärlden (Wright, 2008). Det är till denna senare tradition som jag sällar mig, vilket jag kommer diskutera mer i detalj i teorikapitlet.

Uppsatsens disposition

Denna uppsats är uppdelad i fyra kapitel. I det *första kapitlet* presenterar jag Tjärnskolan som fält och vad min huvudsakliga frågeställning behandlar. Där går jag även igenom vilka metoder jag har använt mig av i det etnografiska fältarbetet och vilka praktiska och etiska överväganden som jag har gjort under arbetets gång. I detta kapitel presenterar jag också det teoretiska ramverk som jag har använt i analysen av mitt material. I uppsatsens *andra kapitel* går jag kortfattat igenom några av de reformer som det svenska skolsystemet genomgick under 1990-talet. Fokus här ligger på det fria skolvalet och kommunaliseringen av skolväsendet men även på de samhällsförändringar som skedde under denna tid, såväl i Sverige som på en mer global nivå.

Uppsatsens *tredje kapitel* utgörs av mitt etnografiska material och de analyser jag har gjort. Denna del är uppdelad i tre avsnitt. I det första avsnittet, under rubriken "*Val och valfrihet – något för alla?*", presenterar jag Grundåker kommun och området Mossbacken där Tjärnskolan ligger. Jag diskuterar den mediala bild som ofta förmedlas av områden som Mossbacken och hur lärarna och de boende i området förhåller sig till denna bild. Vidare går jag in på vilka konsekvenser som kan ses av det fria skolvalet i den lokala kontexten och vad det gör med lärare och elevers självbild. Det andra avsnittet har rubriken "*Att arbeta med och*

utan resurser” och där går jag in på en av de frågor som lärarna uttrycker är problematiskt med det nuvarande skolsystemet, i.e. den övergripande resursfördelningen. Här lyfter jag fram hur satsningen på olika former av resurser på den lokala nivån påverkar lärarnas arbete och vad som förväntas ingå i deras yrkesroll. ”*När endast det som kan mätas blir viktigt*” är rubriken på det tredje och sista avsnittet i detta kapitel. Där lägger jag fokus på de nationella proven och hur de påverkar undervisningen. Jag går också in på hur denna typ av standardiserad kunskapsmätning utgår från att alla elevgrupper kan och bör mätas efter samma måttstock. Vidare diskuterar jag hur även lärarnas prestationer görs jämförbara med varandra och hur de upplever att tilliten till deras professionella kompetens har eroderats.

I uppsatsens *fjärde och avslutande kapitel* fogar jag samman de olika delarnas huvudspår i metaforen av ett krympande klassrum. Jag samlar där uppsatsens innehåll kring tre noder – jämlikhet, motstånd och förtroende – för att visa på hur utvecklingen av det svenska skolsystemet kommit att gynna vissa grupper samtidigt som det missgynnar andra; hur lärarna försöker göra motstånd mot denna utveckling men samtidigt medverkar i den; samt hur läraren som professionell aktör i allt större utsträckning förlorat tillgången till det friutrymme som tidigare varit en del av yrkesutövningen.

Ett par ord om språket

Innan jag går vidare med uppsatsen vill jag, liksom Sverker Lindblad gör i sin text (2004, s. 1), klargöra mitt användande av ordet lärare. Denna beteckning refererar i sammanhanget till den grupp av grundskolelärare som jag har följt under min tid på Tjärnskolan. Det gäller dock att minnas att varje lärare också är en egen person, med egna erfarenheter och förhoppningar och inte bara en del av ett kollektiv. Att tala om ”lärare” kan därför till viss del vara missvisande – alla lärare tycker inte likadant, har inte samma tankar om sitt yrke eller om framtiden för skolan. Som Lindblad uttrycker det: lärare är, kort sagt, olika (ibid.). I denna uppsats har jag försökt ta vara på dessa olikheter samtidigt som jag sökt fånga upp de gemensamma tankegångar som gruppen jag följt har uttryckt.

Den noggranne läsaren kommer också att upptäcka att jag använder mig av ordet *hen*. Det är ännu inte helt vanligt begrepp inom akademiska sammanhang utanför genusvetenskapen. Min användning av begreppet i denna uppsats sker vid de tillfällen då jag vill att mina informanter ska kunna känna sig extra trygga i sin anonymitet och där en benämning av hon eller han skulle kunna medföra komplikationer i detta. Jag använder mig

också av begreppet när jag talar om elever eftersom de inte har blivit tillfrågade om att medverka i uppsatsen.

”Välkommen till Tjärnskolan!”

Tjärnskolan är en av flertalet grundskolor i Grundåker, en medelstor kommun belägen inom Stockholms län. På skolan spenderar drygt 500 barn och ungdomar samt ett 50-tal vuxna sina arbets- och skoldagar, från förskoleklass upp till årskurs 9, i grundsärskolan eller i förberedelseklasserna². Skolan var bland de första att uppföras i området och kom till i samband med utbyggnaden av miljonprogrammet under det tidiga 1970-talet. Liksom många av sina generationslikar går det att utläsa den tidens tankar kring samhällsplanering i byggnadens brunröda tegelväggar: små, vita fönster blickar i långa rader ut över den skyddade skolgården och skolans entréer är riktade bort från omgivande biltrafik. Skolan ligger inte långt från Mossbackens centrum där kollektivtrafik, mataffär och butiker bildar en nod för det lilla samhället. Mossbacken är den del av Grundåker som har flest barnfamiljer och medelåldern är relativt låg i jämförelse med resterande befolkning, både i kommunen och i Sverige som helhet. De senaste åren har invånarantalet ökat i rask takt vilket medfört att boendesituationen blivit allt mer ansträngd. Enligt Statistiska Centralbyrån (SCB) är Grundåker en av de mest trångbodda kommunerna i landet. Under min tid på Tjärnskolan pågick det ett flertal nybyggnadsprojekt runt omkring skolan som ett led i att råda bot på boendesituationen. Dessa byggen av små- och enfamiljshus bröt mot ett i övrigt homogent bostadslandskap av höga flerfamiljshus från miljonprojektstiden.

Arvet från 1970-talets arkitektoniska ideal återfinns även i skolans invändiga konstruktion. Trappor i betong leder besökaren mellan våningsplanen och till långa korridorer med plåtskåp och grå-tonade väggar. Första gången jag klev in genom skolans dörrar slog det mig att sinnesupplevelserna jag fick – ljuden, dofterna, synintrycken – likaväl hade kunnat komma från ett återbesök i min egen högstadieskola. Denna känsla återkom då och då under mitt fältarbete och kunde lockas fram av dåtidens välbekanta ljud, såsom skrapandet av stolsben när lektionen kommit till sitt slut och eleverna reser sig för att gå. Utöver estetiken och arkitekturen hade Tjärnskolan även andra gemensamma nämnare med skolbyggnader från denna tidsperiod, såsom den dåliga innemiljön. Detta visade sig i första hand i den bristfälliga ventilationen och problematiken med att få till en jämn rumstemperatur i skolans lokaler. Medan ett rum var varmt och behagligt kunde ett annat vara så kallt att personalen som satt där behöll ytterkläderna på när de arbetade. Eftersom det var på väg att bli vinter under tiden för mitt fältarbete var detta ett gissel för många lärare, inte minst för dem i arbetslaget som jag

² Till förberedelseklasserna kommer barn och ungdomar som nyligen anlänt till Sverige. Där förbereds de för att senare kunna slussas ut till de övriga klasserna på skolan.

sedrmera kom att följa. Under en period stod det inte mindre än tre element i deras lilla arbetsrum. Om skolans lokaler bidrog till en relativt dålig arbetsmiljö var däremot den sociala miljön på skolan av en annan art. Ofta blev jag glatt överraskad, och något förvånad, över elevernas vänliga bemötande när vi möttes i klassrum eller korridorer. Även om korridorernas ljudvolym ibland blev så hög att jag fick motstå frestelsen att stoppa fingrarna i öronen, var stämningen nästintill alltid positiv och trivsamt. Detta var även en uppfattning som delades av samtliga av informanterna. En av dem beskrev det som att Tjärnskolan hade en ”mänsklig karaktär” och menade att ”de som arbetar här bryr sig om sina elever på riktigt”.

Tjärnskolans lärare och lärarlag K

Vilka är då de lärare som jag skriver om i denna uppsats? För att inte äventyra informanternas anonymitet har jag svårt att på ett djupgående plan beskriva var och en av de lärare som jag har följt. Det medför att personbeskrivningarna till viss del kan te sig generella och att den personliga historia som ligger bakom varje röst inte riktigt kommer till sin rätta. Avvägningen mellan viktiga detaljer och försäkran om anonymitet är en fråga som många antropologer ställs inför och där det senare måste anses väga tyngre än det första. Därför har jag valt att inte gå in på en allt för detaljerad nivå i denna beskrivning.

Bland de lärare som arbetade på Tjärnskolan under tiden för min fältstudie var det ett drygt femtontal som jag i första hand kom att följa på närmare håll. Majoriteten av dessa arbetade tillsammans i vad jag fortsättningsvis kommer att kalla lärarlag K. I lärarlag K arbetade nio lärare i olika åldrar och med varierande bakgrund. Där ingick ämneslärare i svenska och engelska, matematik, natur- och samhällsorienterande ämnen likväl som gymnastik och slöjd. Där fanns också lärare som undervisade i moderna språk eller hemspråk. Det gemensamma för alla i lärarlag K var att de undervisade elever i årskurs 6 och 9, antingen bägge årskurserna eller en av dem. Som grupp var lärarlag K heterogen, något som även gällde för skolans lärare i allmänhet. En del var nyligen utexaminerade och hade således inte arbetat på skolan någon längre tid medan andra hade lång erfarenhet av både läraryrket och av att arbeta på Tjärnskolan. Vissa av dem hade alltid velat arbeta som lärare medan andra mer eller mindre hade halkat in i yrket på ett bananskal. Även deras framtidsvisioner skilde sig från varandra då somliga var nöjda med sitt yrkesval, andra var osäkra på om det var det här de skulle arbeta med i framtiden och ytterligare några såg en fortsatt karriär inom utbildningsväsendets högre nivåer framför sig.

Bland de lärare som jag följde kom fem personer att bli mina huvudinformeranter – Katarina, Oscar, Maria, Birgitta och Jessica. Även om jag också deltog vid andra lärares lektionsundervisning var det dessa lärare som jag kom att spendera mest tid med, både i klassrummet och under andra aktiviteter på skolan. De hade alla arbetat olika länge på skolan: Oscar och Birgitta närmade sig runt åtta år, Jessica och Maria snarare fem-sex medan Katarina hade jobbat på Tjärnskolans i drygt ett och ett halvt år. Att de hade hamnat just på Tjärnskolans var för flera av dem ett medvetet val, något som exempelvis Katarina underströk med att hon varje dag hade en långväga resväg mellan skola och bostad. Innan jag träffade dem hade flertalet av lärarna i arbetslag K också haft andra tjänster på skolan och de niondeklassare som de nu undervisade hade de följt i drygt tre år. Under de tre åren hade en ny undervisningsstruktur införts på skolan, vilket jag nu kommer att gå över till.

Undervisningen på Tjärnskolans

När jag kom till Tjärnskolans under höstterminen 2013 hade skolans ledning sedan drygt tre år tillbaka arbetat med att införa en ny undervisningsstruktur på skolan. Denna modell, som jag i uppsatsen kommer att referera till som *livslångt lärande*, var baserad på forskningsresultatet i en avhandling om ungas lärande³. I denna modell ingick en rad olika verktyg vilka på olika sätt relaterade till lärarnas undervisning och bedömning av eleverna. I stora drag var dock dessa verktygs huvudsakliga syfte att skapa en känsla av framgång hos eleverna och därmed ge dem en positiv inställning till det egna lärandet. Undervisningsmomenten delades upp i mindre mål – *delmål* – som skulle vara fristående från den obligatoriska betygssättningen. Det innebar att eleverna skulle kunna uppleva en utveckling av det egna lärandet även om de inte nådde gränserna för godkänt i ett visst ämne. Dessa verktyg hade även en praktisk sida som skulle hjälpa lärarna att strukturera lektionerna såväl som det egna arbetet och relationerna till eleverna på ett sätt som följer verksamhetsidéen. Bland dessa verktyg återfinns den *lokala pedagogiska planeringen* (LPP) som även många andra skolor använder sig av. Skolverket, som numera har frångått begreppet, beskriver LPP på detta sätt:

Planeringen utgår från att lärare tolkar och identifierar vilka kunskaper som eleverna ska utveckla enligt målen i läroplan och kursplaner och gör en planering för undervisningen i den årskurs eller i det arbetsområde som planeringen avser. Det bör framgå av planeringen vad målen med

³ För att bibehålla skolans anonymitet utelämnar jag här forskarens, avhandlingens och universitetets namn.

undervisningen är, vilket innehåll som ska behandlas och vilka arbetsmetoder och redovisningssätt som ska användas.

(Skolverket, 2009, s. 8)

LPP är alltså inte bara ett sätt att strukturera och planera undervisningen på utan även ett verktyg för att göra innehållet och bedömningen mer transparent för eleverna. Den ska tydliggöra vad läraren menar att lära ut i momentet och vilka förmågor som eleverna övar på.

Det var i samspel med LPP:erna som skolan använde sig av delmålen. För varje undervisningsmoment satte läraren upp ett antal delmål – oftast på en skala mellan ett till fem – där eleven själv fick välja vilken nivå hen skulle sikta mot. Genom kontinuerlig feedback/feed-forward från läraren gjordes eleven medveten om vilken nivå hen låg på. När momentet var avslutat gjorde läraren en bedömning kring vilket delmål som eleven hade arbetat på. Delmålen och LPP:er var emellertid bara en del av denna modell. Den innefattade även ett sammanfogande av olika funktioner på skolan där kurator, lärare och elever hade särskilda samtal för att identifiera vad som kunde vara problematiskt eller positivt i olika lärandesituationer. Genom skolans datanätverk kunde lärarna markera eleverna utifrån en färgskala om rött, gult och grönt för att visa på vilka som behövde extra stöd, vilka som klarade kunskapsmålen och vilka som inte gjorde det. Grönt i denna skala innebar en positiv lärandesituation för eleven medan gult var problematiskt och rött kritiskt. En elev som var ”röd” var menad att fångas upp i de ovan beskrivna särskilda samtalen för att tillsammans med de vuxna kunna klargöra vad det var som inte fungerade i skolarbetet. Tillsammans skulle lärare inom olika ämnen kunna kommunicera över nätverket och göra gemensamma insatser för enskilda elever enklare.

Utöver satsningen på livslångt lärande hade Tjärnskolans även profilerat sig som en skola som satsade på språk, framförallt genom arbetsmetoden *språkutvecklande arbetssätt*⁴. Med de över femtiotalet språk som talas i Grundåker kommun är det inte förvånande att språket tagit plats som en grundsten i skolans pedagogiska verksamhet. De flesta av eleverna i klasserna som jag följde hade ett annat modersmål än svenska. Detta visade sig exempelvis i att av åttio elever i årskurs 9 läste endast en av dem kursen i svenska som sitt modersmål. Resterande sjuttionio läste alltså svenska som andraspråk (SvA). Genom det språkutvecklande arbetssättet skulle eleverna öva sina språkliga kunskaper både på en generell och en specifik nivå: den generella nivån syftade till att utveckla och öva upp språkliga förmågor som att

⁴ Se exempelvis <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/diskutera-och-utveckla/sprakutvecklande-arbetssatt>

lyssna, läsa, tala och skriva. Den specifika nivån handlade mer om ämnesrelaterat språkbruk, såsom begrepp viktiga för matematik, kemi eller svenska. Att så många av eleverna talade fler språk än svenska och engelska såg lärarna som något positivt och som en tillgång för eleverna. Däremot kunde de varierande språkliga nivåerna i klassrummet utgöra en utmaning för lärarna i deras arbete och för undervisningen. En lärare för eleverna i årskurs 6 beskrev vid ett tillfälle för mig hur de språkliga nivåerna i klassrummet var som en tur i en bergochdalbana. När det kom nya elever från förberedelseklasserna, vilket det regelbundet gjorde, förändrades det språkliga landskapet i gruppen. Det gjorde att hen ofta var tvungen att strukturera om undervisningen så att alla eleverna i klassrummet engagerades och utmanades på sin egen nivå.

Tjärnskolans elevgrupp var heterogen även i andra avseenden än språket. En del av eleverna hade kommit till Sverige från ett annat land medan andra var födda och uppväxta i närområdet. Medan somliga hade föräldrar med akademisk bakgrund och god studievana hade andra föräldrar som inte gått i skolan alls. Flera av lärarna beskrev hur elevernas förutsättningar att klara sig i skolan hörde samman med dessa variabler, eller som en av lärarna uttryckte det: ”språket, studievanan i hemmet och lockelsen till annat”. Delmålen och den undervisningsmodell som hade införts på skolan under de senaste åren bör ses som ett försök att tillgodose alla behov som kunde tänkas finnas i den heterogena gruppen elever.

Metodik

Som för många antropologer har *deltagande observation* varit mitt främsta metodologiska verktyg. Det har inneburit att jag med få undantag har stigit upp tidigt på morgonen, packat min väska och begett mig till Tjärnskolan på samma sätt som de lärare jag har arbetat med. Jag har haft min egen plats i arbetsrummet, deltagit i lektioner såväl som möten med facket och skolans ledning, ätit lunch i skolmatsalen och, likt många andra, gått hem med en molande huvudvärk vid dagens slut. Men, som Ambjörnsson mycket riktigt påpekar (2007, s. 38) kan begreppet deltagande observation i sammanhang som skolmiljön delvis ge felaktiga associationer: jag har inte deltagit i lärarnas egentliga arbetsuppgifter såsom förberedelserna för lektioner, i rättningen av prov eller i kontakten med föräldrarna. Skolans organisatoriska struktur möjliggör inte för den typen av deltagande – jag är helt enkelt inte lärare. Icke desto mindre har min tid på skolan inneburit att jag kunnat få en övergripande bild av hur den vardag mina informanter möter kan tänkas se ut. Att följa lärarna har dock inte bara gett mig en inblick i den värld som Tjärnskolan konstituerar utan även en kroppslig upplevelse av den

samma. Att vandra i skolans korridorer, äta lunch i den livliga matsalen och att känna tröttheten komma krypande på bussen hem efter en lång skoldag har alla varit upplevelser som varit en del av mitt arbete. Att vara närvarande på skolan har också gett mig en förståelse för skolans hierarkiska struktur och vilka konsekvenser denna har för beteenden och ageranden av olika aktörer i olika typer av sociala och fysiska rum. Det etnografiska arbetet är således ett multidimensionellt verktyg där analys och upplevelse går in i varandra.

Utöver deltagande observation har även *intervjuer* varit ett av mina arbetsverktyg. I första hand har jag förlitat mig på helt ostrukturerade intervjuer, samtal som inte var planerade eller strukturerade i förväg. Det handlar om vardagliga samtal som skett under raster mellan lektionerna, i arbetsrummet eller vid andra tillfällen då en fråga eller tanke kommit upp. Eftersom jag alltid hade med mig mitt anteckningsblock under skoltid så kom det att bli ett viktigt redskap när något viktigt sades eller hände. Jag har även utfört semi-strukturerade intervjuer med de lärare som har fungerat som huvudinformeranter samt med andra nyckelpersoner på skolan. Det innebär att vi på förhand har bestämt tid och plats för att prata om ett antal frågor som jag hade förberett. Eftersom dessa intervjuer var semi-strukturerade strävade jag mot att hålla samtalet så öppet som möjligt samtidigt som det fanns en ram för vad intervjun skulle handla om. De semi-strukturerade intervjuerna uppgick sammanlagt till tio stycken.

Jag har också följt den mediala debatten under tiden för min undersökning. Det innebär att jag har tittat och lyssnat på såväl nyhetssändningar och reportage om skolan i radio och tv. Majoriteten av de media relaterade referenser som jag har använt mig av i denna uppsats kommer emellertid från den större dagstidningen Dagens Nyheter (DN) samt fackförbundet Lärarnas Riksförbunds medlemstidning Skolvärlden. Valet att speciellt följa DNs artiklar kring skolfrågan kommer av att det är en av de större riksspridda morgontidningarna men som har fokusområde kring Stockholmsregionen. Eftersom min studie är utförd i en kommun inom Stockholms län ansåg jag det vara passande att följa en tidning som det var troligt att mina informanter läste. Innan jag går vidare med de metodologiska diskussionerna vill jag visa hur det kom sig att platsen för fältarbetet blev just Tjärnskolan och vilket urval som ligger bakom valet av plats.

Att välja eller att bli vald

När jag första gången kontaktade Tjärnskolan med en förfrågan om min kommande studie gjorde jag detta vid den kanske minst lämpliga tidpunkten på året – i slutet av juli mitt under pågående sommarlov. Tjärnskolans lokaler, liksom de flesta andra av landets grundskolor, stod vid det här tillfället troligtvis tomma på både lärare och elever. Till min förvåning fick jag dock inom loppet av en timme svar från skolans rektor Agneta att ingången på studien lät intressant och att flertalet av hennes medarbetare säkerligen också skulle tycka det. Efter en kort brevväxling bestämde vi att höras närmare terminsstart och då komma överens om de praktiska detaljerna. Mejlet som Agneta så snabbt svarade på hade emellertid inte bara Tjärnskolan som adressat utan jag hade även kontaktat ett tiotal andra grundskolor. Utöver det faktum att skolorna var kommunala hade de även andra variabler gemensamt. Alla hade ett medelstort eller stort elevantal (≥ 500), elever i förskolegrupper upp till 9:e klass samt ett genomsnittligt meritvärde bland eleverna i 9:an som låg under riksgenomsnittet. Skolorna var belägna med en geografisk närhet till huvudstadsregionen men låg alla utanför Stockholms kommungräns. Detta urval gjorde jag av i huvudsak två anledningar:

Den första, och kanske mest avgörande, delen av detta urval var relaterad till skolornas geografiska position i områden som betecknats som socioekonomiskt utsatta och det faktum att de drevs i kommunal regi. Som Beach och Sernhede visat på i sin forskning tenderar skolor i liknande områden att vara underfinansierade i relation till de behov som finns bland skolornas elever (2011, s. 261). Med kommunen som huvudman är de dessutom inte bara påverkade av den nationella skolpolitiken utan även vad som händer på den lokala, kommunala politiska arenan, framförallt när det gäller prioriteringar och sparbetning inom den kommunala verksamheten. Eftersom de kommunala skolorna drivs i offentlig regi ska de dessutom vara öppna för alla elever, oavsett behov. Detta gäller förvisso även för landets friskolor men, som exempelvis Beach och Sernhedes forskning har visat på (ibid.), tenderar privilegierade samhällsgrupper att i högre grad välja privata alternativ.

Detta leder fram till den andra delen av urvalet. I relation till det fria skolvalet innebar skolornas geografiska närhet till Stockholmsregionen att ungdomar boende i skolans närområde hade ett relativt stort utbud när det kom till val av skola. Detta kunde potentiellt innebära att elever valde bort den närliggande kommunala skolan för andra alternativ. Genom att elever och föräldrar kan välja skola uppstår också en konkurrenssituation mellan olika skolor. Elevernas genomsnittliga meritvärde riskerar då att användas som måttstock för hur välfungerande skolan är eller vilka möjligheter som skolan erbjuder sina elever.

Det var alltså detta urval som låg till grund för min kontakt med Tjärnskolan. Den hierarkiskt ordnade strukturen i skolan, där rektorn är ytterst ansvarig för verksamheten, gjorde att det var till skolornas ledning som jag vände mig när jag initialt tog kontakt. Även om det var lärarna som jag i första hand var intresserad av var jag som forskare tvungen att gå den formella vägen genom rektor och ledning för att få tillåtelse att vistas på skolan. Skolornas rektorer blir på så sätt formella *gatekeepers* (Krause-Jensen, 2013, s. 45), personer som officiellt kan öppna de dörrar som annars förblir stängda. Det var således intresset från Tjärnskolans rektor som möjliggjorde att jag kunde komma till skolan. Samtidigt behövde inte hennes godkännande nödvändigtvis innebära att skolans lärare ville medverka. Oavsett vilken miljö en etnografisk studie genomförs i är informanternas intresse för och acceptering av studien något som är avgörande för om den överhuvudtaget går att genomföra. Därför är det viktigt att fråga sig om studien från informanternas synvinkel känns relevant. Det öppnar också frågan om vem det är som väljer vem – forskaren eller informanten? – och vilka konsekvenser detta har för studien i sig.

I mitt fältarbete på Tjärnskolan var det väldigt tydligt att det inte bara var jag som stod för val och urval i studien. Det var lika mycket lärarna i arbetslag K som valde mig. Här ligger den avgörande skillnaden mellan det som Kathleen DeWalt och Bille DeWalt beskriver som *tillstånd* och *tillgång* (2011, s. 43). Tillståndet från rektorn var i sig avgörande för att studien praktiskt skulle kunna göras, att jag skulle få vistas i skolans lokaler och delta i de vardagliga händelserna. Däremot säkerställde det inte tillgången till fältet, i.e. möjligheten att följa lärarna i deras vardagliga arbete, att samtala med dem och till viss mån accepteras som en del av gruppen. Tillgång till fältet kan alltså sägas vara en form av socialt godkännande från de personer som studien ska handla om, innehållande lika mycket ett praktiskt ”okej, du får följa med” som förtroende, tillit och öppenhet från både informant och forskare. Om rektorn fungerade som en formell gatekeeper var det lärarna själva som bestämde huruvida jag hade något där att göra eller inte. Att de släppte in mig i sin vardag och i sin tankevärld är jag väldigt tacksam för.

De olika rummens etnografi

Skolan är som plats ett myller av sociala interaktioner och personliga utbyten och där pågår ett ständigt konstruerande av vad som är socialt acceptabelt i vilka sammanhang, vilken typ av agerande som förväntas i klassrummet jämfört med på skolgården eller i matsalen. Att skolan är en plats för samhällelig reproduktion är något som länge framhållits inom

antropologin och då framförallt i relation till eleverna⁵. Denna reproduktion gäller dock även de vuxna som arbetar i skolan (se e.g. Apple [1982] 2012) vilket tydligt kan ses i skolan som strikt ordnad och hierarkiskt styrd verksamhet (Ahrne & Hedström, 1999, s. 41). Här gäller klara distinktioner mellan de olika aktörernas roller, beslutsfattandet har en pyramidformad ordning och verksamheten bygger på generella regler och rationella administrativa system. Med andra ord passar skolan in i det som Max Weber kallade för den *idealtypiska byråkratin* (a.a. 40; Garsten och Nyqvist 2013, s. 93). Begreppet idealtypisk signalerar att en sådan struktur aldrig är fullkomlig – det finns ingen byråkrati som helt följer denna modell – men strävan mot den har icke desto mindre konsekvenser för ordningen av aktörer inom den byråkratiska verksamheten.

I skolans lokaler innebär det inte bara att det finns en definierad beslutsordning utan även att olika sociala regler gäller för olika rum. Som forskare stod jag utanför den bestämda sociala ordningen i skolan men var ändå tvungen att förhålla mig till dess regler. Det innebar att karaktären av mitt deltagande förändrades beroende på var jag befann mig och vad för typ av interaktioner som förväntades, inte bara av mig utan även de lärare som jag studerade. För att kunna synliggöra dessa olika roller har jag valt att använda mig DeWalt & Dewalts modifiering av James Spradleys begrepp kring graden av delaktighet i en etnografisk studie (2011, s. 22). Författarna menar att deltagande kan sträcka sig över en skala från icke-deltagande till fullständigt deltagande, med passivt, begränsat och aktivt deltagande som möjliga mellansteg. I min studie är det i första hand dessa mellansteg som är relevanta: medan somliga rum var öppna för ett mycket aktivt deltagande från min sida var andra rum endast möjliga att beträda som passiv deltagare.

Det passiva deltagandet

Redan tidigt under fältarbetet blev jag tillfrågad om jag ville sitta med under de olika möten som hölls i relation till arbetet på skolan. Eftersom de ofta utgjorde en viktig källa för information kring vad som hände på skolan utöver de aktiviteter som jag själv medverkade i så var jag tacksam för möjligheten att medverka. Många av mötena återkom varje eller varannan vecka, såsom arbetslagsmöten, lagledarmöten och elevhälsokonferenser. Andra hölls bara en eller ett par gånger under min tid på skolan, e.g. genomgången av observationsprotokoll som hela kollegiet deltog i. Två av de möten som jag deltog i var

⁵ Se e.g. Bartholdsson, Åsa (2007) för en diskussion om detta i en svensk kontext.

anordnade av fackförbundet Lärarnas Riksförbund (LR) varav det ena var ett lokalt möte för de anslutna på skolan och den andra var ett kommunalt styrelsemöte med deltagare från skolor runtom i kommunen.

I regel tog – och gavs – jag en mer tillbakadragen position i dessa sammanhang i likhet med vad DeWalt & DeWalt kallar *passivt deltagande* (a.a., s. 23). Jag bröt inte in i samtalet som fördes och satt i huvudsak och antecknade det som lyftes upp under mötets gång. Genom att främst observera kunde jag, som Charlotte Aull Davies argumenterar (2008, 85f), lägga märke till interaktioner som jag annars kanske skulle ha missat. Det hände sällan att jag blev tillfrågad om något under dessa möten, annat än i pauser eller om mötet var av en mer informell karaktär. Om det var något som diskuterades som jag hade svårt att förstå eller som var nytt för mig kunde det dock hända att någon av de deltagande vände sig till mig och viskande förklarade vad det gällde. Min närvaro var på så sätt inte onoterad utan de som deltog på mötet var medvetna om min närvaro till den grad att de reflekterade över vad som behövdes förklaras för mig. Även om jag mestadels satt tyst och antecknade påverkade jag med min närvaro.

Det begränsade deltagande

Den roll jag tog i klassrummen påminde till en början hur jag agerade under mötena men övergick ganska snart till en lite mer aktiv roll, eller vad DeWalt & DeWalt skulle kalla ett *begränsat deltagande* (2011, 23). Ofta fanns det en avsides plats i klassrummet, bestående av ett halvbord och en stol, där jag kunde sitta och anteckna. För att eleverna inte skulle bli konfunderade presenterade jag mig i början av den första lektion jag deltog på och förklarade att jag inte var där för att titta på dem utan att jag intresserade mig för lärarna. Om jag inte hann med denna presentation med en gång, som vid de tillfällen som läraren direkt började lektionen, uppstod ibland oro bland eleverna. Min uppfattning, vilket jag också fick bekräftat av lärarna, var att eleverna var vana vid utomstående i klassrummet men att när orsaken till denna närvaro var oklar så kände de sig obekväma. Att studien var inriktad på lärarna tycktes dock ha en positiv inverkan på elevernas inställning till mig och de kom ofta fram och frågade nyfiket vad jag höll på med, vad jag skulle arbeta med när jag var klar och liknande frågor.

Efter en tid började både lärare och eleverna vända sig till det lilla hörn där jag satt även med frågor om undervisningen. ”Visst var det väl så att...” eller ”Minns du vad...” var den typen av frågor jag kunde få från läraren, ofta i syftet att understryka något de just sagt. Detta skilde sig således från min roll i mötessammanhangen där jag snarare observerade än

deltog. Denna roll var för mig svårare eftersom relationen till eleverna var så pass oklar. Det hände ett flertal gånger att läraren gick ut ur klassrummet och att jag då var den enda vuxna kvar. Ibland hittade eleverna då på hyss, började skrika eller skoja med varandra, tjafsa och slåss. Detta var en position jag tidigare hade funderat över – skulle jag ingripa eller ej? Om inte, skulle jag berätta det för läraren sedan? Jag bestämde mig för att inte ingripa och konsekvent föra den linjen för att eleverna skulle vara säkra på hur jag förhöll mig till dem. Detta resulterade i förvånade miner och en del höjda ögonbryn från elevernas sida men också i att stöket efter ett tag inte längre uppstod i samma mån när läraren lämnade rummet.

Vid ett par tillfällen, när jag upplevde att situationen var så pass allvarlig att ett uteblivet agerande från min sida inte skulle vara etiskt försvarbart, ifrågasatte jag elevernas beteende muntligen. Detta hände dock endast vid två tillfällen: när en elev var i färd med att kasta ut saker genom ett fönster och böjde sig så pass lågt ut att hen riskerade att falla samt vid ett tillfälle då en elev slog en annan i huvudet. Bägge gångerna avbröt eleverna aktiviteterna efter att jag hade sagt till och ingen vidare konflikt uppstod oss emellan. Efter dessa tillfällen uppstod däremot dilemmat kring huruvida jag skulle berätta något om vad som hade hänt till lärarna. Mitt resonemang kring det hela mynnade ut i att jag valde att berätta om det tillfälle då en elev blivit slagen men att jag inte sade något om eleven i fönstret. Att jag valde att agera olika i de här bägge fallen kom av att den händelse som involverade våld kunde vara tecken på något mer än en enskild situation. Eleven som blev slagen kanske hade en utsatt position i skolan och jag ansåg att det därför var viktigt att berätta om händelsen för någon annan vuxen. Jag kom även fram till att det är viktigt att ett barn som blir slaget får bekräftat att den handlingen är fel och att det kanske inte räckte med den tillsägelse som kom från mig. Att jag däremot valde att inte berätta om den elev som hängde ut genom fönstret kom av att jag upplevde tillsägelsen som tillräcklig. Jag förklarade att det var farligt och att hen därför inte skulle göra så. Om jag hade berättat för lärarna om denna incident är det möjligt att eleverna skulle känna sig iakttagna i fortsättningen.

Det aktiva deltagandet

I det sammanhang där mitt deltagande var som *mest aktivt* var i lärarnas arbetsrum, i det gemensamma lärarrummet samt de gånger som vi träffades utanför skolans väggar. Det senare hände vid ett fåtal tillfällen och var oftast kopplat till intervjusituationer då det var skönt att träffas på en annan plats än skolan, såsom ett fik eller hemma hos någon. Det kan vara problematiskt att likställa informanternas acceptans av forskaren med graden av

deltagande, i.e. ett aktivt deltagande innebär inte alltid en hög acceptans eller integrering av forskaren i den miljö hen befinner sig i. Ändå var det i dessa sammanhang som de mest personliga interaktionerna ägde rum och där jag likaväl som lärarna jag följde berättade om livserfarenheter, tankar och upplevelser. I och med att jag hade en egen plats i arbetsrummet satt jag ofta där och skrev eller läste när jag inte följde någon av lektionerna. Mitt arbete påminde på så sätt om det som de andra i rummet gjorde och jag stack således inte ut från mängden. Diskussionerna som skedde i arbetsrummet var också av stor vikt för att jag skulle förstå vilka svårigheter som lärarna tampades med i sitt arbete. De åsikter som inte gärna vädrades i korridorerna, och som kunde resultera i repressalier om de uttrycktes under officiella möten, kunde bakom arbetsrummets stängda dörr uttryckas om inte fritt så åtminstone friare. Även om jag på så vis var integrerad och accepterad i gemenskapen deltog jag aldrig *fullständigt* i den grupp som jag lärde känna. När vi under terminens sista dag gick för att äta mat tillsammans skojades det friskt om att ”det var på krogen sanningen om hur det var att vara lärare kom fram” och ”du spelar väl in det här nu?”. Min roll som forskare suddades på så sätt aldrig ut under fältarbetet utan distinktionen av våra respektive roller var fortfarande tydliga, hur hjärtliga de än må ha varit. Det var också en distinktion som var viktigt för mig att upprätthålla, för att inte förlora sikte på vad jag gjorde där.

Med detta lämnar jag den metodologiska diskussionen och går in på vilka teoretiska antaganden som ligger till grund för denna uppsats.

Teoretiskt ramverk

Som jag tidigare har beskrivit hämtar det teoretiska ramverk som jag har använt mig av i denna uppsats inspiration och tankar från många olika delar av den antropologiska diskussionen såväl som från andra akademiska fält. Att studera aktörer inom skolans värld kräver mycket av forskaren, inte bara i fråga om det etnografiska arbetet utan även när det gäller en förståelse för den akademiska diskurs som lärarna själva befinner sig i. På samma sätt som det ständigt pågår diskussioner inom antropologins olika grenar gäller det samma för pedagogiken och lärarforskningen. Jag har därför, till viss del, sökt mig utanför den antropologiska litteraturen för att skapa mig en bild av vad som över tid har varit viktiga frågor även i dessa akademiska discipliner. Denna teoretiska upptäcktsfärd har emellertid ofta lett mig tillbaka in i de antropologiska diskussionerna och till ett konstaterande av att dessa olika discipliner inte bara korsar varandra från tid till tid. Snarare har den etnografiska metoden blivit en allt viktigare del i den pedagogiska forskningen (se e.g. Beach & Sernhede,

2011) samtidigt som utbildning och policyfrågor kommit att få en framträdande roll inom antropologin (se e.g. Shore & Wright, 1999; Carlson och Rabo, 2008). Att tala om ett vägshål där de olika disciplinerna möts blir därför något missvisande – de inte bara möts utan sammanfogas och utvecklas i gemenskap. I brist på en bättre metafor skulle jag därför vilja positionera denna studie i det tvärvetenskapliga rum som uppstått mellan sociologi, antropologi, policystudier och pedagogik och där den gemensamma nämnaren är fokus på utbildning och samhällsförändring.

En av de teoretiska huvudpunkterna i denna uppsats utgår från tanken om en *nyliberal diskurs* som påverkar rationaliteten som styr skolsystemet, både i den svenska kontexten och på en mer internationell nivå. Vad som utgör en sådan diskurs och vilka konsekvenser den har är ett omdiskuterat ämne och jag kommer därför börja detta teoretiska avsnitt med att förklara hur jag ser på detta begrepp. Det innebär att jag i korthet även kommer att diskutera de foucauldianska begreppen *optimerande teknologier* och *governmentality*. Därifrån kommer jag att gå vidare in på termen *granskningskultur*, eller *audit culture* på engelska, för att påvisa de effekter som denna nyliberala diskurs har på utformningen av utbildningsväsendet. Avslutningsvis kommer jag att föra in Bourdieus tankar om *kulturellt kapital* i denna teoretiska diskussion med avsikten att ge ett bredare perspektiv på hur olika kroppar disciplineras inom den nyliberala diskursen.

Den nyliberala diskursen

Vad innebär egentligen begreppet nyliberalism? Beroende på inom vilken akademisk tradition frågan ställs, vare sig det är inom antropologin eller i dess närbesläktade discipliner, tenderar svaren att se olika ut. Att det inte finns en enhetlig definition menar somliga kritiker gör att begreppet tar formen av ett 'kaotiskt koncept', där allt och inget får plats i dess förklaringsvärld (Jessop, 2013). Istället för att betrakta nyliberalism som en specifik teori eller ideologi lutar jag mig i denna uppsats mot en akademisk tradition som snarare ser begreppet utifrån diskursiv praktik. Det innebär att frågan om vad nyliberalism *är* handlar mer om vad den *gör*: med kroppar, beteenden såväl som samhällsliga institutioner och upplevelsen av jaget. I den här uppsatsen är det i första hand Chris Shore, Susan Wright och Michael W. Apples tolkningar av nyliberalism som jag använder mig av och då i relation till det svenska skolväsendet. De, å sin sida, hämtar inspiration från Foucault och hans teorier kring relationen mellan kunskap och makt, disciplinering och styrning (se e.g. Foucault, [1975] 2003; 2004; Rose, O'Malley, & Valverde, 2006). I Foucaults ord bör nyliberalism förstås som "ett 'sätt att

göra” som följer principer baserade på den ”interna regeln av maximerad ekonomi” (Foucault, 2004, s. 323 citerat i Hilgers, 2011, s. 358). Det är utifrån detta antagande som jag analyserar mitt material i de kommande kapitlen.

Genom att förstå nyliberalism som diskurs får språket en viktig roll. Det innebär att de begrepp som vi använder för att förklara världen runtomkring oss också påverkar hur vi förstår denna omvärld. Genom ord och begrepp medverkar vi hela tiden till en (re)-konstruktion av den verklighet vi lever i och vår relation till den. De begrepp som har kommit att bli viktiga för den nyliberala diskursen är intimt kopplade till den rationalitet som förväntas styra marknaden, där ord som effektivitet, konkurrens och *accountability* är viktiga komponenter (Apple, 2001). Det innebär att de aktörer som verkar inom diskursens ramar förväntas agera på specifika sätt för att deras beteende ska framstå som rationellt eller logiskt. Begreppet *accountability* har emellertid ingen självklar översättning på svenska. Det möjliga alternativ som Nationalencyklopedin föreslår är *ansvarig[het]* (*accountability*, Ne.se). Detta fångar emellertid inte essensen i ordet där ansvarigheten är intimt förbunden med räkenskap. Jag väljer att i uppsatsen använda det engelska ordet för att inte gå miste om denna betydelse, i.e. ansvarighet i form av synliga, mätbara bevis.

Marknaden varken kan eller bör förstås som en företeelse frikopplad från andra sociala praktiker. Tvärtom, är ”marknaden” något socialt skapat liksom andra delar av samhället. Det som har hänt under det senaste tre-fyra decennierna är att den logik som tidigare endast förväntats vara en del av marknaden, exempelvis i hur privata företag förväntas agera för att få ut så mycket vinst som möjligt, har flyttat över till att även prägla andra samhällsområden. I den svenska kontexten kan detta exemplifieras av de många avregleringar som har skett inom områden som tidigare varit statligt eller kommunalt styrda. Genom avregleringarna blir viktiga samhällsfunktioner, såsom skolor och äldreomsorg, utsatta för konkurrens och förväntas därmed bli både effektivare och ge bättre kvalitet. Som jag kommer diskutera längre fram i uppsatsen har detta medfört ett skifte i hur vi förstår relationerna mellan såväl stat och medborgare som lärare, skola och elev.

Innan jag går in på hur de nyliberala praktikerna kan förstås vill jag poängtera de skillnader som kan sägas finnas mellan nyliberalism och den klassiska liberalismen som sociala, politiska och ekonomiska system. Som Susan Brin Hyatt (2011) påpekar bör inte klassisk liberalism och nyliberalism ses som två skilda företeelser utan som processer präglade av transformering. Det innebär att det inte finns en tydlig övergång från det ena till det andra och att bägge diskurserna innefattar praktiker som ofta hänvisas till en av dem. När jag talar om ett nyliberalt skifte under 1990-talet gör jag därmed det utifrån en förståelse om

att det redan innan denna period har funnits en pågående och processuell samhällsförändring i Sverige. Skolreformerna under tidigt 1990-tal kom emellertid att synliggöra dessa processer och omsätta dem i praktiken.

Även om den klassiska liberalismen kan ses som en av grundstenarna i den nyliberala ideologin, framhåller Apple hur synen på och relationen mellan stat, marknad och individ skiljer sig åt dem emellan (2001, s. 109). I den liberala traditionen bör staten inte lägga sig i marknaden eller medborgarnas liv mer än nödvändigt. Snarare ska både marknad och individ vara befriad från statliga interventioner. Den nyliberala staten har emellertid som uppgift att säkerställa att nya marknader skapas och upprätthålls genom att tillhandahålla de förutsättningar, lagar och institutioner som marknaden kräver. Den klassiska bilden av Adam Smiths osynliga hand, i.e. marknadens inneboende kraft att hantera sociala missförhållanden så länge som den lämnas oreglerad, har därmed förlorat sin position: medan individen på den liberala marknaden förväntas agera efter en ekonomisk rationalitet baserad på frihet och självintresse, är det på den nyliberala marknaden statens uppgift att se till att individen agerar på detta sätt (ibid.). För att lyckas med detta, menar Peter Miller och Nicolas Rose (1990), krävs det att staten kan ”styra på avstånd” genom:

”mekanismer som ger löften om att kunna forma det ekonomiska och sociala beteendet hos diversifierade och institutionellt distinkta personer och myndigheter utan att splittra deras formellt distinkta eller ’autonoma’ karaktär.” (Miller & Rose, 1990, s. 14)

Här spelar Foucaults tankar om *governmentality* och *optimerande teknologier* en viktig roll. Governmentality, menade Foucault, kunde beskrivas som ”en ensemble av institutioner, förfaranden, analyser och reflektioner, beräkningar och taktiker” som låg till grund för en ”mycket specifik och komplex form av makt” (Rose, O'Malley, & Valverde, 2006, s. 86). Detta maktutövande utgår inte från en synlig styrning från statens sida utan tar istället formen av optimerande och disciplinerande tekniker som förmår människor att styra sig själva. Liksom accountability är governmentality ett svåröversättligt begrepp och har ingen motsvarighet på svenska. En semantisk analys visar emellertid på dess två beståndsdelar: govern vilket på svenska kan översättas till styra och – mentality som översätts till mentalitet. Governmentality handlar således om att ändra mentaliteten hos de människor och institutioner som ska styras, så att de självmant agerar på det sätt som förväntas av dem. Detta får inte missförstås som en kalkylerad handling av en specifik instans eller maktcentrum i samhället.

Det handlar istället om en, i Foucaults ord, 'både individualiserande och totaliserande' form av maktutövning (Shore, 2008, s. 286) där subjektet själv är inblandad i sin underordning.

I den nyliberala formen av governmentality ligger i huvudsak två typer av optimerande teknologier till grund för dess fortlevnad. Detta är, å ena sidan, teknologier riktade mot att subjektet ska disciplineras till självstyrning. Denna form av teknologi kallas för subjektifieringsteknologi (technologies of subjectivity). Den andra formen av teknologi är riktad mot att styra populationen, eller folkgruppen, och kallas underordningsteknologier (technologies of subjection) (Hilgers, 2011, s. 358). Aihwa Ong har i boken *Neoliberalism as Exception* (2006) förklarat skillnaden mellan dessa teknologier på ett tydligt sätt. Ong menar att subjektifieringsteknologierna syftar till att forma medborgaren till ett subjekt som kan optimera sina valmöjligheter, sin effektivitet och konkurrenskraft under turbulenta marknadsvillkor. Det innebär att förvärva de kompetenser och kunskaper som marknaden kräver och att utveckla en entreprenöriell hållning (a.a., s. 6). Underordningsteknologierna handlar, å sin sida, om att införa olika politiska strategier som reglerar befolkningen för optimal produktivitet (ibid.). Det är alltså samverkan mellan dessa olika teknologier – olika självstyrningstekniker och regleringen av samhällets rum och kroppar – som utgör grunden för nyliberal governmentality.

En av huvudpoängerna i Ongs arbeten är emellertid att det inte finns någon "äkt" eller ursprunglig form av nyliberal governmentality. De optimeringstekniker som är en del av underordnings- och subjektifieringsteknologierna ser olika ut på olika platser. Nyliberalism, menar Ong, är både flexibel och polymorf och anpassas efter den lokala kontext som den verkar i (a.a.). Kombinationen av de olika optimeringsteknologierna bygger därmed på en gemensam logik av konkurrenskraft, riskberäkning och marknadsrationalitet (Hilgers, 2011, s. 358) men tar sig olika uttryck i olika kontexter. Med detta sagt ska jag nu gå över till kontexten av utbildningsväsendet och begreppet *granskningskultur*.

Granskningskultur

I denna uppsats har jag valt att översätta begreppet *audit culture* till svenskans *granskningskultur*. Liksom tidigare diskuterade begrepp har begreppet audit inte någon given svensk översättning, annat än orden granskning och revision. Detta kan komma av att det engelska begreppet inte har mindre än fem olika användningsområden (Shore & Wright, 1999, s. 558) och att fånga in hela betydelsen i ett svenskt ord blir därför svårt. Som de svenska översättningarna granskning och revision pekar på (audit, Ne.se), relaterar begreppet

till en retorik som vanligtvis återfinns i en finansiell kontext. Audit culture syftar emellertid inte på processer inom den finansiella sektorn utan snarare vad som händer med andra samhällseliga institutioner när praktik och rationalitet överförs från den förstnämnda till den senare. Genom en marknadsanpassning förväntas den offentliga sektorn öka både kvalitet, transparens och effektivitet (a.a., s. 557). Detta antagande utgår dock från att det som ska granskas går att mäta, vilket gör att kvalitativa fenomen omformuleras för att passa kvantitativa mättekniker. Gransknings teknikerna formar på så sätt det sammanhang som de verkar i genom att individer och organisationer genom självstyrning internaliserar dess strukturer (Strathern 1997, 311). Begreppet audit culture kan således beskrivas som ett tillstånd vilken bygger sin legitimitet på den uttalade förmågan att öka accountability och transparens och som omformar allt ifrån sociala relationer till vanor och upplevelsen av jaget för att passa in i de tekniska modellernas mätningar (Shore, 2008, s. 279). Det är alltså denna definition jag åsyftar när jag fortsättningsvis använder mig av översättningen granskningskultur.

Begreppet granskningskultur började dyka upp inom den akademiska världen under tidigt 1990-tal. Till en början var det ekonomen Michael Power som började uppmärksamma fenomenet. Han menade att ordet audit under 1990-talet hade migrerat från sin tidigare finansiella sfär och nu var en självklar del av så skilda områden som miljöfrågor, immaterialrätt och sjukvård (Power, 1994, s. 1). Som titel på hans bok pekar på, *The Audit Explosion*, menade Power att användandet av revision och granskning fullständigt hade exploderat under den senare tiden. Även om han ansåg att det fanns goda argument för användandet av gransknings tekniker inom många av tidigare benämnda områden, såsom skydds- och hälsoskäl, tydlighet när det kom till användandet av skattemedel eller att stävja oron för fusk inom akademien, så underströk Power att dessa praktiker bestod av något mer än bara de tekniska modellerna. Utöver att det inte alltid höll vad de lovade, såsom transparens, menade han att de förde med sig en logik kring administrativ kontroll som gjorde att både människor och organisationer började betrakta sig som *audités* – i.e. föremål för revision (a.a., 3). Det som han kallade för revisionsexplosionen skulle därför förstås som en idé, vilken artikulerade specifika värden och syn på rationalitet. Power ansåg att denna idé hade uppkommit som en del av försöken till att hantera och kontrollera de risker och problem som samhällsutvecklingen hade medfört.

Inte långt efter Power hade publicerat sina första tankar om gransknings samhället kom begreppet audit att även uppmärksammas i den antropologiska diskussionen, där föregångare kan sägas vara Strathern, Shore och Wright. Till skillnad från Power koncentrerade de sig på

de förändringar som hade skett inom universitetsvärlden och de granskningstekniker som hade börjat införas under 1990-talet. Detta innefattade exempelvis de nationella mätningar av de brittiska universiteten som började genomföras under denna period. Shore och Wright (1999) menade att dessa mätningar användes för att konkurrensutsätta forskningsinstitutioner och gradera dem i relation till varandra. Institutionerna tävlade på så sätt med varandra och de som underpresterade straffades genom att finansieringen minskade. Detta skapade en kultur av medgörlighet och rädsla inom den akademiska världen, menade författarna, likväl som en hackordning mellan institutioner och de som arbetade i dem (a.a., s. 565).

Strathern (1997) hade sedan tidigare pekat på revisionernas intima koppling mellan självgranskning och självförbättring (a.a., s. 314), i.e. själva grunden i Foucaults tankar om governmentality. Strathern synliggjorde på så sätt begreppets dubbla betydelse: som en teknisk modell för granskning likväl som en målsättning för ”förändring till ett modernare och effektivare tillstånd” (granskning, Ne.se). Genom att granskningsteknikerna inte gjorde någon åtskillnad mellan det som ”är” och det som ”borde vara” osynliggjordes de fullt funktionella praktiker som universiteten använde sig av men som inte passade in i modellen (Strathern, 1997, s. 311). För att kunna granskas måste universiteten således anpassa sig efter de tidigare förutsagda kriterier som gäller för granskningen, oavsett om deras organisering fungerade eller inte (a.a., s. 312f). Liksom Power tidigare hade argumenterat för (1994, s. 6) pekade Strathern således på att det som granskades inte rörde själva kvalitén på den undervisning som universitets eleverna fick utan snarare att det fanns ett system som granskade kvalitén.

I sina tidiga texter argumenterade Strathern för att universitetet som institution kommit att betraktas som finansiella organ (Strathern, 1997, s. 309). Detta är ett argument som Shore och Wright (1999) senare byggde vidare på när de hävdade att introduktionen av det nya vokabulär som marknadsanpassningen förde med sig även innebar en omformulering av universitetet som samhällelig institution. Likt Powers diskussion kring *auditeés* menade författarna att revisionsinförandet resulterade i förkroppsligandet av en ny styrningsrationalitet (Shore & Wright, 1999, s. 559). Centralt i denna process var att återskapa de akademiska professionella som resursenheter vars prestationer och produktivitet ständigt var i behov av granskning för att kunna höjas och förbättras. Detta, menade Shore och Wright, ändrade hur folk relaterade till sin arbetsplats och till sig själva. Här återkommer Foucaults begrepp kring optimerande teknologier. Shore och Wright pekade nämligen på hur begrepp som revision, granskning och effektivitet lyftes ut från den politiskt diskursiva sfären och omformulerades i ett uppfattat neutralt, vetenskapligt språk och därmed framtogs sin förmåga att formuleras som politiska problem (a.a., s. 560). Genom ord som *allmän kunskap* och *sunt*

förnuft doldes de sätt som institutionella mekanismer opererar för att introducera nya former av makt. Granskningskulturen är därmed både ”individualiserande och summerande eftersom den både ordnar och disciplinerar varje individ likväl som systemet i sin helhet” och kan anses fungera som de optimerande teknologier som Foucault beskrivit (Foucault, 1977 i Shore och Wright 1999, s. 561)

Ingen av de ovanstående författarna har beskrivit sig vara emot revision *per se*. All form av granskning är inte av ondo, menar Power, men det krävs en balans mellan kvantitativa och kvalitativa mätningar. Risker med den explosion av revisionstekniker som utvecklades under 1990-talet var att det blev svårare och svårare att se alternativ till den rådande ordningen (Power, 1994, s. 7). Power varnar därför för effekten av revisionsteknikerna på vad som anses vara av värde i en organisation. Shore och Wright (1999) understryker samtidigt vikten av att synliggöra de skadliga effekter som granskningskulturen medför. De efterlyser därför en gemensam diskussion i det antropologiska kollektivet och en egen definiering av begrepp som kvalité för att inte riskera att förlora sikte på de alternativa uppfattningar som finns (a.a., s. 571).

I denna uppsats följer jag tidigare nämnda teoretikers spår när det kommer till synen på granskningskultur. De personer som är huvudfokus för denna studie är emellertid inte akademiker på ett universitet utan lärare på en grundskola och, som Ong påpekade tidigare i texten, tar de optimerande och disciplinerande teknologierna sig inte samma uttryck i alla kontexter. I följande avsnitt vill jag bredda den teoretiska diskussionen genom att introducera Bourdieus begrepp kring *kulturellt kapital* ([1986] 2011) då det har stor relevans för vilka möjligheter som står till hands för olika aktörer inom det nyliberala skolsystemet.

Kulturellt kapital

Bourdieu menar att det finns tre olika former av kapital: det ekonomiska kapitalet, som direkt går att konvertera till pengar och som kan institutionaliseras genom äganderätten; kulturellt kapital, som under vissa omständigheter kan konverteras till ekonomiskt kapital och som kan institutionaliseras i form av utbildningsmässiga meriter; och slutligen det sociala kapitalet som utgörs av sociala kontakter och engagemang (Bourdieu, [1986] 2011, s. 82). Även om alla formerna av kapital kan sägas gå i arv är det endast det ekonomiska kapitalet som kan särskiljas från bäraren själv. Det kulturella kapitalet, vilket är det av Bourdieus begrepp jag i första hand kommer att fokusera på i denna uppsats, är först och främst kopplat till kroppen. Kulturellt kapital överförs från generation till generation men kräver ändå ett kroppsligt

förvärv, ett slags innötande av vanor, föredragen smak eller förväntat agerande. Detta förvärv sker genom generationsöverföringar, från vuxen till barn, och är en omedveten och ständigt pågående process. Kulturellt kapital kan alltså inte, till skillnad från det ekonomiska kapitalet, överföras när dess bärare dör (a.a., 83).

Bourdieu menar att den ärftliga överföringen av kulturellt kapital är den som är av proportionerligt störst vikt när det kommer till systemet av reproduktionsstrategier. De andra formerna av kapital, i.e. ekonomiskt och socialt, är mer synliga och därmed under större kontroll utifrån (a.a., s. 84). I kontexten av utbildningsväsendet har den kulturella överföringen mellan barn och vuxen en viktig roll för reproduktionen av det stratifierade samhället. Ett barn som växer upp bland vuxna med hög utbildningsnivå socialiseras tidigt in i de förväntningar, beteenden och ageranden som krävs för att klara sig i utbildningssystemet. Det kan exempelvis vara självklart att barnet ska lära sig läsa. Detta, menar Bourdieu, medför att barnet tidigt får med sig en kulturell kompetens som inte alla i samhället besitter och därmed får fördel i ett samhälle där alla inte heller kan tillägna sig denna kompetens (ibid.)

I kontexten av det nyliberala utbildningsväsendet har flertalet teoretiker visat på hur barn till resursstarka föräldrar tenderar att dra fördel av den reformerade skolan (se e.g. Beach & Sernhede, 2011; Östh, Andersson, & Malmberg, 2013; Behtoui & Olsson, 2014). Eftersom skolsystemet i allt högre grad har formats efter marknadsmässiga tekniker blir de grupper i samhället som har kunskap om dessa tekniker också de som lättast kan förstå och använda sig av detsamma. Medelklassföräldrar, menar Apple, är mer benägna att ha de kunskaper, färdigheter och kontakter som behövs för att dechiffrera och manipulera det allt mer komplexa skolsystemet (Apple, 2001, s. 109). Detta är något som jag kommer att diskutera vidare i de kommande kapitlen. Innan dess vill jag emellertid ge läsaren en översikt av hur det svenska skolsystemet har förändrats över tid.

Kapitel 2.

I förändringarnas tid

Det svenska skolsystemet har i sin utformning förändrats radikalt under de senaste trettio åren. Från att ha varit ett centraliserat och statsstyrt utbildningsväsende kom ett antal reformer under 1990-talet att påbörja utvecklingen av den decentraliserade och marknadsanpassade skola som vi har idag. Skolan kommunaliserades, det fria skolvalet infördes och inom utbildningssystemet bereddes ett ökat utrymme för privata aktörer och investeringar. Även om liknande reformer genomfördes i många andra länder, där Nya Zeeland, Storbritannien och USA är talande exempel (se e.g. Hargreaves, 1998 [1994]; Apple, 2005; Codd, 2005), kom det svenska exemplet att bli unikt i sitt slag. Med ett allmänt finansierat utbildningsväsende som tillåter privata bolag att ta ut vinster från skolverksamheten har det svenska skolväsendet kommit att betecknas som ”extremt” i internationella sammanhang, ett avskräckande exempel snarare än förebild (Cannon, o.a., 2013). Hur kunde det bli så?

Detta kapitel är avsett att ge läsaren en översikt av de förändringar som skedde under denna period och de samhälleliga diskussioner och strömningar som låg bakom. Händelserna under detta dryga decennium var både många och stora och jag utger mig inte för att kunna redogöra för dem alla i detta kapitel. Eftersom kommunaliseringen och det fria skolvalet är de reformer som är mest relevanta för denna uppsats är det också dessa som jag kommer att fokusera på. Jag vill dock med stora penseldrag försöka måla upp en bild av hur skolsystemet har kommit att se ut som det gör, vilka specifika reformer som inledde denna transformering och hur lärarnas arbetssituation förändrades med dem.

Kapitlet börjar med en genomgång av hur synen på skolan som en del av statens ansvarsområde uppkom och hur skolan som samhälleligt projekt har förändrats över tid. Därefter diskuterar jag vilka samhälleliga förutsättningar som kan ha legat till grund till att skolsystemet ansågs behöva reformeras vid den tid som det skedde. Slutligen diskuterar jag vad kommunaliseringen och friskolereformerna innebar och vilket mottagande de fick av lärarkåren.

Skolan som samhällligt projekt

Den senaste tiden har konsekvenserna av utbildningsväsendets reformeringar under 1990-talet uppmärksammas i allt högre grad. Varför just 1990-talets reformer är viktiga när så många andra reformer har genomförts sedan dess, blir därmed en relevant fråga att ställa. Många teoretiker har beskrivit denna period som ett vägskej, inte bara för skolpolitiken utan för de grundläggande tankarna om vad som kan betraktas som rationell styrning av det offentliga. Lindblad menar i en av sina texter att om utvecklingen under denna tid skulle formuleras i en enda mening skulle den lyda ”Pedagogerna förlorade och ekonomerna vann” (Lindblad, 2004, s. 1). Ekonomerna som Lindblad refererar till förespråkade en särskild form av ekonomisk styrning och tidigare skolpolitiska idéer kom att fasas ut för att ge utrymme för en diskurs kring effektivitet, accountability och granskning. Att dagens debatt uppehåller sig vid just denna tidsperiod hör delvis samman med detta – den relativt tydliga övergången från en diskurs till en annan och den medföljande förändringen i vad som uppfattades som sunt förnuft. De reformer som sedan kom att följa hade inte varit möjliga att genomföra utan detta skifte i synen på skolan, staten och på medborgaren.

Kopplingarna mellan utbildningssystemet, staten och konstruktionen av dess medborgare är något som länge har intresserat såväl antropologer som forskare inom andra akademiska discipliner. Under 1900-talet förändrades synen på utbildning i många av världens länder från att ha varit ett privilegium endast reserverat för samhällets eliter till att betraktas som en del av det statliga ansvaret gentemot dess medborgare. Att idéerna om ett formellt utbildningssystem kommit att spridas som det har gjort menar Carlos Miñana Blasco och Carolina Arango Vargas (2011) hör samman med i huvudsak två fenomen: för det första spelade kolonialiseringen och de styrande klassernas ”civiliseringsprojekt” en stor roll. Genom en modern, europeisk modell skulle de ’fattiga räddas’ och människor i kolonierna assimileras in i den västerländska kulturen. För det andra, menar författarna, kom utvecklingen av multilaterala organisationer som UNESCO, Världsbanken och OECD att under 1900-talets senare mitt att ytterligare understryka utbildning som en del av statens ansvarsområde (a.a., s. 370).

I Sverige kom det allmänna skolväsendet att på allvar bli en del av det statliga under efterkrigstiden. Lisbeth Lundahl (2002) menar att lika utbildningsmöjligheter under denna period kom att anses som avgörande för att skapa ett jämlikt samhälle. Allas rätt till utbildning kom därför att bli en av de grundpelare som den svenska välfärdsmodellen byggdes på (a.a., s. 687). Att skolväsendet skulle vara centraliserat och statligt styrt var en

tanke som skulle komma att bestå ända fram till slutet av 1980-talet. Under 1970-talet hade förvisso en decentraliseringsdebatt börjat ta fart men dess fokus låg snarare på demokratisering och närhet till de beslutande organen än att bryta statens huvudmannaskap (SOU 2014:5, s. 110). Under perioden mellan efterkrigstiden och fram till 1980-talets slut verkar även de politiska partierna ha varit överens om den generella utformningen av skolväsendet. Detta kan illustreras av att det under denna period varken från höger- eller vänsterledd regering kom krav på att reformera skolsystemet (Lundahl, 2002, s. 690). Innan jag går över till att beskriva händelseutvecklingen under 1990-talet mer i detalj vill jag här understryka hur den tidens reformeringar kom att förändra skolan som samhällsligt projekt. Till min hjälp har jag valt att använda pedagogen Finn Calanders (2008) förenklade periodindelning som på ett illustrativt sätt visar skillnaderna mellan de bägge skolstrukturerna. Calander menar att reformerna under 1990-talet gjorde att skolväsendet övergick från vad han kallar för ett *monolitiskt skolsystem* till att bytas ut mot *diversifierade skolsystem* (a.a., s. 269):

	Monolitiskt skolsystem (1945-1986)	Diversifierade skolsystem (1987 -)
Styrning	Centraliserad regelregim Lokal frihet inom regelverket	Centraliserad kvalitetsregim Lokalt ansvar för mål- uppfyllelse och kvalitet
Karaktäristika	Enhetlighet Likformighet Sektionering Kollektiv nytta	Mångfald Valfrihet Integrering Privat nytta
Aktörer	Stat (Kommun) Medborgare Lärarkåren	(Stat) Kommun Brukare/Kunder – Företag/Entreprenörer Läraren som individ
Projekt	Nationens modernisering Meritering	Global konkurrenskraft Normalisering
Yrkesidentitet	Projektidentitet Nationell kunskaps- gemenskap	Prestationsidentitet Lokal kunskapsgemenskap

Som Calander visar på så skedde en omformulering av skolväsendets själva grundtanke - nationens modernisering och formandet av medborgaren – till att handla om att kunna stå emot konkurrensen från en global marknad. Det syfte som hade funnit bakom efterkrigstidens utbildningsreformer, att ge alla barn och unga ”likvärdiga möjligheter till utbildning, oavsett social härkomst och tillgång till kulturella och ekonomiska resurser” (a.a., s. 271), kom att bytas mot reformer som konkurrensutsatte både skolor och förskolor. Den tidigare medborgaren blev nu brukare eller kund och skolans kollektiva nytta för samhället byttes mot den privata nyttan för individen. Som Carlander visar på så kom även lärarnas roller att förändras i och med diskursövergången under denna period. Han menar att lärarnas yrkesidentitet kom att gå från en projektbaserad yrkesidentitet mot en baserad på prestation. Lindblad för ett liknande resonemang och understryker att lärarnas projektidentitet var något som tillföll lärarkollektivet genom uppbyggandet av den allmänna skolan. Identiteten baserad på prestation, menar Lindblad, är istället något som skolor och enskilda lärare måste kämpa sig till när de bedöms av olika kvalitetsgranskningar eller av konsumenterna, i.e. eleverna och föräldrarna, själva (Lindblad, 2004, s. 5). Vad var det då för reformer som åstadkom dessa förändringar och hur kom det sig att de skedde just då?

Nyliberala reformer som lösning på samhälleliga problem

Den tidigare så enhetliga linjen i skolpolitiken kom att, som Carlanders modell ovan visar på, att byta riktning i slutet av 1980-talet. Varför just denna period kom att bli så präglad av reformer är en komplicerad och mångfasetterad fråga. Det är dock tydligt att se hur liknande förändringar skedde i många andra länder och inte bara i Sverige. I Storbritannien leddes de stora reformeringarna av premiärministern Margaret Thatcher, som med sitt klassiska uttalande om att ”det inte fanns något samhälle” utan bara enskilda individer och familjer kom att ge nyliberalismen ett ansikte. På andra sidan Atlanten var det presidenten Ronald Reagan som ledde landet mot en liknande utveckling. I Chile införde diktatorn Pinochet bara några dagar innan sin avgång i mars 1990 den skollag som decentraliserade och marknadsinriktade det chilenska skolväsendet. För många människor kom således 1990-talet att präglas av ekonomisk osäkerhet och stora politiska förändringar.

Sven Hartman och Luis Ajagán-Lester (2008) lyfter hur även det svenska samhället präglades av förändrade förutsättningar från och med slutet av 1980-talet. Sverige var, liksom många andra länder, på väg in i en ekonomisk recession och den offentliga sektorn präglades av vad författarna kallar ett omfattande krismedvetande. Kraven på besparingar i offentliga

verksamheter ökade och utbildningssektorn var ett av de områden där man ansåg sig vara tvungen att dra ned på kostnaderna (a.a., s. 307). Samtidigt gjorde 1990-talets många konflikthärddar, såsom inbördeskriget i dåvarande Jugoslavien, att allt fler människor sökte sig till Sverige för skydd. De ekonomiska och sociala klyftorna i landet ökade samtidigt som tillgången till välfärdssamhällets tjänster kom att bli allt mer präglad av gränsdragningar baserade på klass, genus, etnicitet och geografisk position (Lundahl, 2002, s. 691). Ensamstående fick svårare att försörja sig och bostadssegregationen ökade. Under mitten av 1990-talet gick landet även med i Europeiska Unionen, vilket Lundahl menar påverkade utbildningspolitiken eftersom ramverket nu behövde förhålla sig till de satta inom det multilaterala samarbetet (a.a., s. 690).

Utöver de inhemska omständigheterna influerades även den svenska skolpolitiken av de politiska strömningarna internationellt. I och med Sovjetunionens kollaps hade den politiska kartan ritats om. Somliga teoretiker har kommit att kalla denna period för den offentliga förvaltningens ”nyliberala renässans” (Bartlett, Frederick, Gulbrandsen, & Murillo, 2002; Robinson & Lugg, 2012, s. 130) eftersom den politiska diskursen förändrades från det allmänna bästa till en starkare marknadsinriktning. Den offentliga sektorn betraktades som trög, byråkratisk och ineffektiv, något som skulle rådas bot på genom att applicera metoder och verktyg från det privata näringslivet. Denna reformpolitik har kommit att kallas för *New Public Management*, eller NPM. Christopher Hood, som brukar betraktas som den som myntade begreppet, menade att NPM skilde sig från tidigare former av offentlig förvaltning i framförallt två avseenden: a) skillnaderna mellan den offentliga och privata sektorn skulle nu suddas ut och b) ansvarskravet skulle förflyttas från bakomliggande processer i verksamheten till resultatuppfyllelse (Hood, 1995, s. 94).

Genom att driva de offentliga institutionerna som fristående företag – konkurrensutsatta och med starka restriktioner och disciplin när det gällde utgifter – menade Hood att både effektivitet och kvalitet i verksamheten skulle öka. I många länder framstod denna ekonomiska doktrin som lösningen på de problem som de kämpade med. Med en ökad effektivitet och besparingspolitik skulle de komma på fötter igen. Dessa förändringar kom emellertid inte bara att ha konsekvenser för hur ekonomin styrdes utan även för hur människor relaterade till samhället, sina arbeten och sig själva.

Vad hände med den svenska skolan?

Liksom i många andra länder framstod NPM som en möjlig lösning på de utmaningar som det svenska samhället stod inför i slutet av 1980-talet. I och med de förändrade ekonomiska och demografiska förutsättningarna ställdes nya krav på utbildningsväsendet och debatten kring hur skolan bäst skulle utformas började ta fart. I betänkandet kring statens utredning av effekterna av kommunaliseringen skriver utredaren Leif Lewin att:

(...) expansionen av centralmakten under 1980-talet ansågs ha kommit till vägs ände och de offentliga finanserna dessutom befann sig i dåligt skick lanserades en ny förvaltningspolitik, som med det privata näringslivet som förebild ansågs kunna använda befintliga resurser mer effektivt och rationellt och dessutom höja kvaliteten på verksamheten genom bland annat avreglering, decentralisering, resultatstyrning och mätning mot mål. (SOU 2014:5, s. 328)

1989 började således det styrande socialdemokratiska partiet, genom utbildningsminister Göran Persson, driva frågan om en *kommunalisering av skolan*. Om staten tidigare hade detaljreglerat skolan skulle den nu endast ange de mål som skulle uppnås och i efterhand kontrollera att allt gick rätt till (Skolinspektionen). Det innebar att kommunen fick uppdraget att ”styra, kontrollera och utveckla skolan” (Eriksson, 1999, s. 154) och att lärarna gick från att vara statsanställda till att ha kommunen som arbetsgivare. Från lärarkårens sida betraktades emellertid inte förändringarna ur ett positivt sken. Inom fackförbunden befarades det att skolorna skulle bli mindre likvärdiga i och med det kommunala förvaltarskapet. Lärarnas Riksförbund (LR) varnade även för att lärarnas arbetsvillkor skulle försämrats och att läraryrket på sikt skulle få lägre löneutveckling. För att förhindra förslaget tog förbundet därför ut sina medlemmar i strejk under hösten 1989 (Lärarnas Riksförbund, 2011). Samtidigt pågick en konflikt mellan LR och det som sedermera kom att bli Lärarförbundet, där det sistnämnda ställde sig mer positivt till kommunaliseringen av skolan. Trots protester klubbades förslaget om decentralisering igenom och i årsskiftet 1990-91 trädde reformen i kraft.

Året 1991 kan ses som ett startskott för de stora strukturella och nyliberala reformeringar som sedan ägde rum. I och med regeringsskiftet samma år kom en borgerlig regering till makten och med den ett antal förslag på genomgripande förändringar i det svenska skolväsendet. Under ledning av statsminister Carl Bildt föreslogs och antogs först friskolereformen (prop. 1991/92:95) för att sedan följas av det fria skolvalet (prop.

1992/93:230). Friskolereformen syftade till att fristående skolor på grundnivå skulle få verka på i stort sett samma villkor som de kommunala skolorna. Det fria skolvalet presenterades som nästa steg för att öppna upp skolsystemet och en rad åtgärder föreslogs:

- Elevernas möjlighet att välja skola över kommungränserna stärktes
- Kommuner och landsting fick rätt att lägga ut undervisning på entreprenad
- Ett nytt bidragssystem infördes så att fristående skolor fick offentligt stöd i form av bidrag från elevens hemkommun
- Fristående skolor som fick offentligt stöd skulle endast få ta ut "skäliga" avgifter från sina elever.

Skolsystemet hade nu inte bara genomgått en decentralisering och avreglering utan även fått en starkare inriktning mot marknadsanpassning och privatisering. För att tillgodose den enskilda elevens behov skulle elever och föräldrar nu själva kunna välja skola och med införandet av skolpengen flyttade finansieringen av utbildningen med eleven till den skola som valdes. Föräldrar och elever förväntades på så sätt få mer inflytande i utbildningen och genom den konkurrenssituation som uppstod mellan skolor skulle också kvalitén på undervisningen bli bättre.

Under de senaste åren har 1990-talets reformer, och framförallt kommunaliseringen och det fria skolvalet, pekats ut som anledningen till att resultaten i den svenska skolan sjunker. Forskare har visat på hur likvärdigheten i systemet har minskat i och med dessa reformer och att elevernas socioekonomiska position kommit att bli mer tongivande för deras möjligheter i skolan (SOU 2014:5, 2014). Samtidigt pekar många teoretiker på hur den samhällliga segregeringen har ökat i och med det fria skolvalet och att resursstarka grupper kommer ut som vinnare i systemomvandlingen (se e.g. Östh, Andersson, & Malmberg, 2013). På många punkter tycks fackföreningarnas varningar under slutet av 1980-talet också ha infriats och läraryrket har kommit att stå under ökad press (Calander, 2008). I kommande kapitel kommer jag, genom exemplet Tjärnskolans, att visa på hur förändringarna under 1990-talet har påverkat förutsättningarna för verksamma lärare av idag.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag beskrivit de politiska och ideologiska strömningar som influerade 1990-talets skolpolitik, både på den nationella och internationella arenan. Jag har visat hur den grundläggande tanke som fanns bakom utbildningssystemets utbyggande i efterkrigstidens

Sverige, i.e. nationens modernisering och förändring av medborgaren, kom att skifta mot en marknadsanpassad konkurrenskraft i en global skala. Vidare har jag framhållit decentraliseringsreformen och friskolereformerna som avgörande för den kommande utvecklingen av skolsystemet. I kommande kapitel kommer jag att diskutera vilka konsekvenser som reformeringen av skolväsendet har fört med sig för lärare och elever på Tjärnskolan.

Kapitel 3.

I denna del av uppsatsen presenterar jag det etnografiska material som kommer av de drygt två månader som jag spenderade med lärarna på Tjärnskolan. Som alla antropologer måste göra har jag varit tvungen att välja ut och komprimera, sortera ut och välja bort händelser, samtal och diskussioner som har bidragit till min förståelse under denna tid. Denna process har slutligen resulterat i de kommande tre avsnitten, som var och en för upp och diskuterar olika aspekter av det nuvarande skolsystemet och hur de påverkar (arbets-)livet för de lärare som jag har lärt känna under mitt fältarbete. Min förhoppning är att ge läsaren en större förståelse för vad det kan innebära att arbeta som grundskolelärare idag och genom den lokala kontexten visa på den verklighet som ofta refereras till i abstrakta termer som ”den krisande skolan” eller ”skolkaos”.

Val och valfrihet – något för alla?

Detta kapitel handlar till lika delar om Tjärnskolan som Grundåker kommun och Mossbacken, det område där Tjärnskolan ligger. Jag diskuterar den problematiska representation som media ger av Mossbacken och liknande områden och hur denna bild på olika sätt utmanas av dem som arbetar och lever på platsen. Vidare handlar kapitlet om synliga konsekvenser av det fria skolvalet och hur lärarna resonerar kring vilka elever det är som väljer bort de kommunala skolorna. Slutligen diskuterar jag hur det nyliberala skolsystemet kan te sig ge lika möjligheter för alla i och med utgångspunkten att ”var och en är konsument på den fria marknaden” men att olika elever i praktiken gynnas respektive missgynnas beroende på deras socioekonomiska position.

Mossbacken – idyll eller plats att undvika?

Innan jag påbörjade mitt fältarbete på Tjärnskolan hade jag en ganska begränsad kunskap om både området Mossbacken och kommunen Grundåker. Med släktingar boende i närområdet hade jag som barn badat i den lilla sjön som ligger i närheten av skolan och åkt pulka på de snöbeklädda berghällarna i skogen. Med barnets ögon var det en fantastisk plats att växa upp på och det var inte alltid utan avund som jag återvände till min hemstad Göteborg när besöket kommit till ända. När jag som vuxen sedan läste om Grundåker i media tog det lång tid innan jag kopplade ihop bilden av den plats där jag spenderat barndomens lov med tidningarnas svarta rubriker. De stämde inte med varandra. Grundåker beskrevs i medierna som en kommun med stora sociala problem och utbredd kriminalitet och, i synnerhet, Mossbacken framhölls som den plats som var mest utsatt.

På senare tid har denna ensidiga rapportering om förortssamhällen som Mossbacken kommit att kritiserats allt mer. Detta kan exempelvis illustreras av Twitter-hashtagen #förortenimedia⁶ där människor uppmanas att lägga upp sina egna bilder av områdena de bor i för att väga upp mot medias negativa och ofta vålds- och konfliktfokuserade rapportering. Förhoppningen är att brinnande bilar ska bytas ut mot bilder på cyklande barn och vackra solnedgångar. Att min bild avvek så markant från den mediala bilden av Grundåker kan höra samman med denna enformiga rapportering – sommarbadande barn hör helt enkelt inte ihop med bilden av den våldsamma förorten.

⁶ <https://twitter.com/hashtag/förortenimedia>

Att dessa två bilder skilde sig så stort från varandra kan även ha andra anledningar. Inom Grundåker finns det stora socio-ekonomiska skillnader mellan kommunens olika delar, trots att de många gånger ligger geografiskt nära varandra. Även om Mossbacken bara låg några hållplatser bort med bussen från där mina släktingar bodde kunde alltså levnadsförutsättningarna se väldigt olika ut på dessa bägge platser. Både i vardagligt tal och i den kommunala förvaltningen delas Grundåker ofta upp i två övergripande områden: den östra och den västra delen. Medan den östra delen präglas av småhusbebyggelse bor invånarna i de västra delarna framförallt i miljonprogrammets hyresrätter. Småhus har under det senaste året börjat byggas även här, men inte alls i samma omfattning som i de östra orterna.

På kommunens hemsida går det att hitta statistik över de olika delarna av Grundåker och det är tydligt att det inte bara är bebyggelsen som skiljer de västliga och östliga områdena åt. Snarare tycks det finnas skillnader i stort sett alla variabler som brukar användas för att visa på ett område eller samhälles relativa välmående. När det kommer till sysselsättningsgrad, medellivslängd och utbildningsnivå hos befolkningen skiljer de västra och östra delarna sig åt. Mossbacken, som ligger i de västra delarna, är det område i kommunen som har högst arbetslöshet. Förvärvsfrekvensen här är låg både i relation till rikets och kommunens genomsnitt. Inkomstmässigt är siffrorna på hemsidan slående: medelinkomsten för en person boende i Mossbacken är endast hälften av medelinkomsten för invånaren i kommunens östra delar. När det kommer till medellivslängd hos de boende i kommunen är det även där skillnader mellan dess olika delar – den förväntade livslängden för de boende i de västliga delarna skiljer sig från invånarna i de östliga med ett par år. I Mossbacken ligger också medelåldern signifikant lägre än både övriga delar av kommunen och för hela Stockholms län. På kommunens hemsida går det även att se att det finns demografiska skillnader mellan de västra och östra områdena. I Grundåker som helhet har ungefär femtio procent av befolkningen utländsk bakgrund. Detta definieras på hemsidan som personer födda utomlands eller vars bägge föräldrar är födda utomlands. För Mossbacken är denna siffra betydligt högre då upp emot nittio procent av de boende beräknas falla in under denna kategori.⁷

När områden som Mossbacken diskuteras i den svenska kontexten, inom den akademiska sfären likväl som i politiska sammanhang, används ofta termen *social utsatthet*

⁷ För att säkerställa informanternas och skolans anonymitet underlåter jag att skriva ut dessa referenser.

(se e.g. Storstadskommitténs olika rapporter). Inom den politiska sfären har även begreppet *utanförskap* gjort entré under de senaste åren. Detta är ett inte helt oproblematiskt begrepp eftersom det både kan användas för att beskriva människor eller grupper av människor som inte tillåts att delta i ett ”innanförskap” eller ett Vi, samtidigt som det även kan användas för att markera individens eller gruppens avståndstagande från ett sådant sammanhang. Beroende på hur begreppet används tenderar det alltså att antingen reducera den benämnda personen eller orten till ett strukturellt offer, utelämnad och utestängd, eller till en form av antagonist gentemot den samhälleliga gemenskapen. Oavsett med vilken konnotation begreppet används handlar det ofta om områden som, liksom Mossbacken, har tillkommit under miljonprojektstiden. Beach & Sernhede benämner dessa områden som ”fysiskt och socialt segregerade och fattigdomsintensiva (2011, s. 260).

Ett annat begrepp som relativt nyligen kommit att introduceras i den akademiska diskussionen är Loïc Wacquants term *territoriell stigmatisering* (2007), vilket kan sägas ta mer hänsyn till den kroppsliga och sociala upplevelsen hos människor som bor och verkar i de omnämnda områdena. Även om dessa begrepp är avsedda att visa på olika maktstrukturers samverkan tenderar de att missa de boendes agens och aktörskap. Som hashtaggen #förortenimedia visar på finns det fler sidor av dessa områden än ”social utsatthet” eller ”utanförskap”. Det finns gemenskap och engagemang, soliga berghällar och snöiga pulkabackar likväl som svårigheter. Och, framförallt, finns det motstånd och ifrågasättande av den reduktion som allt för ofta sker när diskussioner om ”förorten” pågår.

Lojalitet och ifrågasättande

När jag under mitt fältarbete pratade med personer på skolan om Mossbacken var det flera som uttryckte en frustration över hur området porträtterades. Det fanns mycket fördomar om Mossbacken, menade de, och dessa fördomar spädades på av hur media rapporterade kring vad som hände där. Liknande tankar fördes fram i en av de medborgarundersökningar som med jämna mellanrum genomfördes i Grundåker kommun. De flesta av de medverkande svarade då att de trivdes i Mossbacken och att de kände sig trygga där. De positiva delarna av att bo i området var något som sällan kom fram i media, menade de, och när tv och tidningar kom till platsen var det i första hand för att rapportera om sociala problem eller utanförskap. Samtidigt var det få av de tillfrågade som skulle rekommendera någon annan att flytta till stadsdelen. Även om en majoritet kände sig trygga i Mossbacken var det procentuellt sätt också fler än i övriga Grundåker som helt tog avstånd från påståendet om upplevd trygghet.

En liknande dubbelhet i relationen till stadsdelen fann jag hos de lärare som jag pratade med. Få av dem bodde själva i Mossbacken även om många underströk att deras egna bostadsområden påminde mycket om det som skolan låg i. Vissa hade själva erfarenhet av att komma till Sverige som flyktingar och identifierade sig därför med eleverna på skolan. Andra, i synnerhet de äldre lärarna, beskrev hur de kom från en arbetarklassbakgrund och att situationen i området på så sätt påminde om deras egna upplevelser från barndomen. Ytterligare andra, och det är viktigt att understryka, beskrev inte alls denna sociala koppling till vare sig skolan eller stadsdelen Mossbacken. Det som förenade dem i våra samtal var dock önskan att komma bort från den stereotypa bilden av området och istället lyfta fram de positiva aspekterna. Dessa aspekter kunde ibland te sig marginella i förhållande till stora, strukturella problem som kriminalitet och drogmisbruk men var icke desto mindre viktiga för att balansera bilden. Läraren Oscar, som hade arbetat på Tjärnskolan i drygt tio år, berättade vid ett tillfälle om de problem som fanns i Mossbackens centrum. Även om det fanns personer som langade droger i centrum och det hade blivit en form av samlingsplats för kriminalitet var han säker på att folk i omgivningen skulle reagera, och framförallt agera, om något hände. Tilliten till gemenskapen vann på så sätt över rädslan att bli utsatt och det var i första hand det positiva han ville lyfta fram, inte det negativa.

Detta spänningsfält mellan beskrivningen av faktiska sociala problem och frustrationen över att området blev reducerat till just dessa problem var något som återkommande dök upp i både intervjuer och i de vardagliga samtalen under min tid på skolan. Det var ingen av informanterna som stack under stol med att arbetet på Tjärnskolan var förenat med utmaningar kopplat till det område som skolan låg i. Tvärtom framhöll de ofta hur det som i teoretiska termer skulle kallas för socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital (Bourdieu, [1994] 2004) påverkade elevernas möjligheter i både Tjärnskolan och i skolväsendet i stort. Elever som kom från familjer där föräldrarna hade en hög utbildningsnivå hade lättare att klara sig i skolan än klasskompisarna med andra familjebakgrunder. För elever som inte var födda i Sverige var erfarenheterna från tidigare skolsystem också väldigt viktiga, något som exempelvis Alireza Behtoui och Erik Olsson (2014) också pekat på. Detta, menade lärarna, hörde även samman med vilken ålder barnet kom till Sverige och från vilket land.

Att många av eleverna inte talade svenska som första språk var ytterligare en faktor, men som Oscar påpekade gick inte de språkliga kunskaperna att använda som enskild orsak till huruvida det gick bra eller dåligt i skolan för en enskild elev. Även om språket var en stark resurs vägde de socio-ekonomiska förutsättningarna i barnets familj ofta över. I Mossbacken, beskrev lärarna, fanns det många familjer som kunde beskrivas som resurssvaga och det

gjorde att eleverna på skolan på så sätt hade en utsatt position. Samtidigt pekade de på att de problem som skolan kämpade med även fanns i andra områden och på andra skolor där förutsättningarna såg annorlunda ut. Detta var något som sällan lyftes fram i den allmänna debatten, menade de, och det var därmed en starkt reducerad bild av skolan och området som ofta uppvisades.

För att visa på ett exempel berättade läraren Jessica en dag om den skola hon tidigare hade arbetat i. Innan hon hade kommit till Tjärnskolan sex år tidigare hade hon jobbat på en gymnasieskola i Stockholms innerstad där merparten av eleverna kom från välbeställda förhållanden. Ett stort slagsmål hade uppstått mellan elever på denna skola och ytterligare en innerstadsskola, vilket hade fått konsekvenserna att en elev misshandlades till döds. Problematiken, menade Jessica, hade funnits där länge men eftersom det var skolor med gott rykte och med resursstarka elever kom debatten efteråt att bli annorlunda än den hade varit om elever från Tjärnskolan eller någon annan förortsskola hade varit inblandade. Denna reduktion av Mossbacken och dess skolor som problematiska var därför inte bara orättvis utan även missvisande, ansåg hon.

Att välja bort och välja ”rätt” – elevflytten från västra Grundåker

I den medborgarundersökning som gjorts i Mossbacken och som jag har tittat på återkommer skolans roll för synen på stadsdelen. Mossbackens dåliga rykte påverkar skolorna, menar utredarna i undersökningen, samtidigt som skolorna i sin tur bidrar till stadsdelens dåliga rykte. De tillfrågade understryker i denna undersökning hur viktigt det är med bra skolor och att området måste ha de bästa skolorna för att trygga framtiden för barnen boende i stadsdelen. Oron för att de kommunala skolorna inte kan bistå med den bästa utbildningen eller studiemiljön för de unga beskrivs i en tidningsartikel som ett av de avgörande skälen till varför flertalet föräldrar väljer att låta sina barn byta skola när en friskolekoncern öppnar i närområdet. Artikeln, som publicerades i lokaltidningen bara någon månad innan jag påbörjade mitt fältarbete, beskrev den nystartade skolan som strängare och med hårdare disciplin än de kommunala skolorna. Detta tycks vara något som de intervjuade ungdomarna i artikeln uppskattade. Det var mindre mobbing och bättre utbildning där, menar de och i uppslagets bildtext går det att läsa att ”Våra gamla skolor i Grundåker måste börja inse att det inte fungerar hos dem”. Även de föräldrar som hade intervjuats i tidningen gav liknande argument till att de låtit barnen byta skola och påpekade att de många gånger hade försökt tala med de ansvariga på de kommunala skolorna om ordningsproblemen men att inget hade

förändrats. En av föräldrarna ansåg att elevflytten borde ses som en varningsklocka för Grundåker: ”De borde verkligen se över hur de jobbar”, ansåg hen.

Det var först under slutet av höstterminen som det gick upp för mig hur många elever som egentligen har bytt från de kommunala skolorna i västra Grundåker till den nystartade friskolan. Detta skedde efter att jag deltagit i det styrelsemöte som fackföreningen Lärarnas Riksförbund (LR) håller för sina medlemmar i mitten av december. Som facklig representant på Tjärnskolan hade Jessica frågat mig om jag ville delta i mötet. Hon hade tidigare bjudit med mig på det lokala fackliga möte som hade hållits på skolan och föreslog att jag, för att få en överblick av vad som hände på den kommunala nivån, även skulle komma med och lyssna när lärare från flera skolor träffades.

Efter skoldagen åker således Jessica och jag, tillsammans med ytterligare en lärare, till mötet som hålls på en gymnasieskola drygt femton minuters bilfärd bort. När vi slår oss ned i ett av skollokalerens klassrum är stämningen uppsluppen bland de församlade. Samtalen florerar kring den kommande vinterledigheten, den nyss avslutade betygssättningen och snart uppstår en skämtsam diskussion kring vem som är kompetent nog för att föra protokoll över mötet. Runt två tredjedelar av det tjugotal lärare som sitter längs med de uppradade skolbänkarna är kvinnor, de flesta i medelåldern. När presentationsrundan går runt visar det sig att de kommer från alla delar av kommunens skolverksamhet – gymnasiet såväl som låg- och högstadiet. När turen kommer till mig för att presentera mig är det många som frågar om jag inte skulle vilja komma till deras skola också. Denna fråga återkommer senare när det är dags för fikapaus och jag får intrycket av att det bland lärarna finns ett behov av att få berätta om den situation som de upplever att skolan befinner sig i.

Allteftersom mötet fortgår byter den inledande stämningen av uppsluppenhet karaktär till en mer nedslagen ton. I alla frågor som tas upp under det drygt tre timmar långa sammanträdet tycks det finnas en brinnande punkt – kommunens ekonomi. Den ekonomiska situationen framstår som väldigt ansträngd och ledamöterna talar om en utbildningsförvaltning i kris. Merparten av kommunens skolor är i skriande behov av renovering och under 2014 är den kommunala utbildningsförvaltningen involverad i över trettio bygg- och restaureringsprojekt. ”I samtliga fall”, säger en av ledamöterna, ”handlar det om arbetsmiljöfrågor för våra medlemmar.” De miljöproblem som Tjärnskolan dras med tycks alltså finnas även i flertalet av de andra kommunala skolorna och, av beskrivningarna att döma, är situationen värre för dem. Samtidigt saknar många av skolorna resurser som är fastställda enligt lag, såsom studie- och yrkesvägledare och skolbibliotek. Det är rektorn som är ansvarig att se till att det finns, menar man, men det finns inte pengar nog att se till att alla

krav fylls. Nyligen har ytterligare sparbetning inom förvaltningen annonserats och styrelsen understryker att rektorerna måste ha en buffert för oförutsedda avgifter som de kan ta ifrån om det krisar.

Det är först i slutet av mötet som frågan om elevflytten kommer upp, även här som en fråga om ekonomi. I de västra delarna av Grundåker har 120 elever valt att byta till den nystartade friskolan. En av styrelseledamöterna berättar att de kommunala grundskolorna gått back sju miljoner det senaste året och att det var en konsekvens av elevflytten. När eleverna byter skola följer också pengarna med i form av den skolpeng som är kopplad till varje elev. Diskussionen som följer kretsar kring hur kommunen ska lyckas hålla kvar sina elever, inte bara när det gäller grundskolorna utan även de lokala gymnasieskolorna som även de sett ett bortfall av elever de senaste åren. ”Det går inte att driva gymnasier i Grundåker utan en tanke på vad som händer i framtiden”, påpekar en av de församlade lärarna, ”då kommer vi inte ha några elever”.

Eleven som byter skola

Vilka elever var det då som bytte skola och varför? Var det oordningen i skolan, som artikeln beskrev, som var den främsta orsaken eller fanns det andra förklaringsmodeller? Väl tillbaka på Tjärnskolan bestämmer jag mig för att fråga Anders, en av de som medverkade på mötet, om detta. Anders var en av de som arbetat längst på Tjärnskolan och hade börjat närma sig pensionsåldern. Han hade länge engagerat sig fackligt och hade både erfarenhet och en god översyn över vad som hände i kommunens skolor. När jag frågar honom om hans tankegångar kring friskolan i området svarar han att: ”Det här med friskolorna är säkert bra för några men ur ett samhällsperspektiv gör det att de bästa väldigt tidigt lämnar.” Jag frågar hur han menar och Anders jämför då med hur elitsatsningen i fotboll fungerar, där de bästa spelarna tidigt lämnar sina ursprungliga lag:

”Det är som när man börjar spela i Hammarby, AIK eller Djurgården tidigt. Går det inte så kommer man tillbaka till sitt gamla lag. På samma sätt fungerar det med skolorna. När man inte blir placerad där man bor så försvinner de bästa. Och de bästa försvinner för alltid medan de som trodde att de skulle bli bäst kommer tillbaka till sin gamla skola som stackars stukade barn och får svårt i den här skolan också. Inte alltid, men ganska ofta. Och det får en negativ effekt på alla elever här för när de [elever] drar som de [andra] visste var bäst i lågstadiet så ger det de här individerna en roll av att vara sämre. Och det tar väldigt mycket energi av oss att förklara det.”

De elever som Anders refererade till som de ”bästa” var alltså de elever som generellt klarade sig bra i skolan. De elever som blev kvar var i högre grad de som hade större behov av stöd i sin skolgång och när de resursstarka eleverna lämnade skolan försvann även den draghjälp som de kunde utgöra för sina klasskompisar. I de vardagliga samtalen med andra lärare på skolan framkom liknande resonemang. Det var egentligen inte något fel med friskolor *per se*, menade många. Tvärtom kunde friskolorna bidra med den mångfald av pedagogik och undervisningssätt som behövdes för att skapa ett skolsystem där alla elever kunde få sina behov tillgodosedda. Som Jessica beskrev det så fanns det inte en skola för alla men ”det fanns en himla massa skolor som gjorde att alla elever kunde få en skola som passade just dem.” Problemet var dock att de elever som hade störst behov av att flytta på sig väldigt sällan var dem som faktiskt gjorde det. På så sätt var det fria skolvalet ett misslyckande, menade hon. Även om grunden för det fria skolvalet vilar på elevernas valfrihet, kan det alltså ses som en av de urvalsprocesser som finns inom skolväsendet. Elever utan kunskap om systemet eller vilket val som skulle kunna gynna dem tenderar att stanna på den skola de börjat. På detta sätt påminner det fria skolvalet om fysikern Maxwells demon⁸, vilken Bourdieu använder som en illustration över utbildningssystemets reproduktion. Med detta menar Bourdieu att:

” (...) tack vare den energiförbrukning som krävs för att göra urvalet upprätthåller utbildningssystemet den redan existerande ordningen, i.e. skillnaden mellan olika elever som har olika mycket kulturellt kapital. Närmare bestämt skiljer utbildningssystemet genom en lång rad urvalsåtgärder dem som besitter ärvt kulturellt kapital från dem som saknar sådant kapital. Eftersom skillnader i begåvning inte kan skiljas från sociala skillnader som bygger på det ärvda kapitalet, tenderar utbildningssystem att upprätthålla de redan existerande skillnaderna.”
(Bourdieu, [1994] 2004, s. 33)

När så kallade duktiga skolelever flyttade från sin ursprungliga skola blev det alltså svårare även för dem som var kvar. Att en sådan flytt skedde var emellertid inte något nytt för Anders. I och med friskolans öppnande aktualiserades dock frågan eftersom det var en sådan markant ökning av elever som bytte skola i kommunen. I relation till andra skolor hade Tjärnskolans emellertid inte förlorat en särskilt stor del av sin elevgrupp. När höstterminen

⁸ Fysikern James Clerk Maxwell föreställde sig en varelse som kunde göra ett urval mellan snabba respektive långsamma molekyler och dela upp dem i två behållare i ett slutet system. Över tid skulle värmen stiga i den behållare som var fylld med snabba molekyler och sjunka i den med långsamma. Den fysikaliska lagen om att entropin i slutna system aldrig kan minska med tiden skulle därmed upphävas.

började hade rektorn Agneta därför lagt ut ett nyhetsbrev på skolans hemsida som glatt påpekade att majoriteten av skolans elever hade ”valt att stanna kvar trots den hårda konkurrensen”. Just frågan om eleverna valde att stanna kvar eller om de helt enkelt inte ”valde att välja” sätter logiken i det nyliberala skolsystemet på sin spets. Som Anders pekade på så var det en viss typ av elever som använde sig av möjligheten att byta skola. Utifrån lärarnas beskrivningar handlade det ofta om barn som hade välutbildade föräldrar och/eller tillgång till stöd i sina studier hemifrån. Det kunde också handla om ekonomiska resurser som gjorde att de förfogade över en dator hemma eller hade möjligheten att få extra undervisning vid sidan av skolan. Det tycktes alltså finnas en koppling mellan barnens socioekonomiska position och deras mobilitet inom skolväsendet. Att resursstarka föräldrar har lättare att använda sig av det nyliberala skolsystemet till sina barns fördel är något som många teoretiker har beskrivit under åren (se e.g. Apple, 2001; Beach & Sernhede, 2011; Östh, Andersson, & Malmberg, 2013). För att kunna navigera i detta system krävs nämligen inte bara den formella kunskapen om att det existerar, i.e. att det är möjligt att byta skola åt sina barn. Systemet är i sig så pass komplext att det även krävs en informell form av kunskap för att kunna dechiffrera vilken skola som är mest fördelaktig, inte bara för det egna barnets specifika behov utan även för dess framtida möjligheter (Apple, 2001, s. 110).

När skolsystemet blir allt mer invecklat och andelen möjliga val blir större blir det alltså samtidigt allt viktigare att kunna avgöra vilka val som är fördelaktiga och vilka som inte är det. I takt med att nya skolor tillkommer förändras också spelplanen konstant, även om somliga skolor alltid tycks behålla sin position. Detta gör att de personer som genom kontakter kan få upplysningar om olika utbildningars ”aktuella och potentiella avkastning”, som Bourdieu kallar det ([1994] 2004, s. 38), också har lättare att göra bra val och därmed få avkastning på sitt kulturella kapital. Att välja ”rätt” skola handlar på så sätt lika mycket om att välja bort den skola som är ”fel”.

I den logik som ligger bakom de nyliberala reformerna är socio-ekonomisk position emellertid inte något som tas i beaktande när det kommer till elevernas möjligheter att välja. Tvärtom, menar exempelvis Geoff Whitty, utgick 1990-talets reformerande från att alla elever, oavsett bakgrund, skulle få tillgång till de valmöjligheter som tidigare endast hade varit förbehållna en del av samhället (1997, s. 33). Aktiva och informerade val är alltså något som alla kan göra, bara man söker efter den information som behövs. Denna tanke är också något som går igen i de reformer som präglade skolsystemet, vilket exempelvis kan illustreras av folkpartisten Bengt Westerbergs uttalande om att föräldrarnas ekonomiska styrka skulle bli mindre betydelsefull för elevernas utbildningsmöjligheter efter reformeringen (prop.

1992/93:230, s. 27). Som Apple understryker är det emellertid inte elevernas ekonomiska kapital som i första hand är avgörande för deras mobilitet inom skolsystemet. Det är deras kulturella kapital och förmågan att omvandla detta kapital på ett sätt som ger social och - ekonomisk återbäring inom skolsystemet (Apple, 2005, s. 21).

Konsekvenserna av detta är att det sker en förflyttning av ansvar inom utbildningssystemet, från det kollektiva till det individuella planet. Från idén om att var och en har rätt till en god utbildning som det allmänna har en skyldighet att tillhandahålla, till att individen genom aktiva ställningstaganden görs ansvarig inte bara för sin utbildning utan även för konsekvenserna av att välja ”fel”. Med denna bakgrund blir Anders och Agnetas olika tankar kring eleverna på Tjärnskolan extra tydliga. Medan Agnetas uttalande underströk hur eleverna gjort ett aktivt val i och med att de stannat på skolan trots den hårda konkurrensen lyfte Anders istället fram hur de elever som stannat, eller kom tillbaka, egentligen hade väldigt få valmöjligheter från början.

Konkurrensutsatta skolor och jakten på elever

Lärarnas tankar om det fria skolvalet gick alltså många gånger på tvärs mot de argument som låg till grund för införandet av det fria skolvalet. Det var inte så, menade de, att alla elever hade samma förutsättningar för att välja och detta system blev därför i grunden orättvist. Den marknadsanpassning som skedde av det svenska skolväsendet under 1990-talet skulle emellertid inte bara ge eleverna fler val att välja på. Den skulle även skapa en ”stimulerande tävlan” som förväntades ”bidra till att höja kvalitén inom hela skolväsendet” (prop. 1991/92:95, s. 9). Genom att konkurrensutsättas skulle skolorna tvingas öka sin effektivitet, både när det gällde arbetsmetoder och resursanvändning. När detaljregleringen försvann skulle kommunerna inte bara kunna effektivisera den egna organisationen utan specifika skolor skulle kunna utveckla sin särart och därmed ge fler alternativ till det traditionella undervisningssättet (a.a., 15).

Även om det i 1990-talets olika propositioner inte står något om vare sig konsumenter eller kunder är det dock tydligt att föräldrar och elever av idag har kommit att bli köpare på en marknad där utbildning är en vara. På samma sätt som andra företag marknadsför sina produkter har både grund- och gymnasieskolor börjat lägga allt större summor på reklam (Skolvärlden, 2010). Under höstterminen 2013 tycktes denna marknadsföring öka lavinartat allteftersom datumet för anmälan till gymnasiet närmade sig. Överallt i det offentliga rummet, och i synnerhet tunnelbanan, hängde stora planscher och affischer där gymnasieskolorna

berättade om de körkortsutbildningar, egna datorer och till och med utlandsresor som skulle tillfalla den elev som valde just deras skola. Där affischerades även för den stora gymnasiemässa som årligen hålls i slutet av höstterminen på Stockholmsmässan i Älvsjö. Reklamen för evenemanget lovade att ”underlätta för [eleverna] att göra ett välinformerat val” (Gymnasiemässan, 2013) inför gymnasiet. På Tjärnskolan hade lärarna, liksom tidigare år, bestämt att skolans niondeklassare skulle åka till mässan för att få information om det kommande gymnasiet. Den tjugooandra november gjorde vi oss därför redo för att tillsammans åka till mässan i Älvsjö och prata med de samlade gymnasierrepresentanterna.

När jag kommer till skolan den dagen står merparten av eleverna i årskurs 9 redan samlade utanför skolans matsal. Det tycks finnas en spänd förväntan bland dem inför besöket på mässan, dock inte nödvändigtvis för att de erbjuds möjligheten att prata med representanter från olika gymnasieskolor. Entusiasmen handlar snarare om att det på mässan även kommer finnas mängder med elever från andra högstadieskolor. Denna förväntansfullhet är dock inte något som delas av lärarna en trappa upp i arbetsrummet. Även om de verkar glada och lite roade över ungdomarnas entusiasm finns där också en viss oro för hur utflykten ska gå – mässan är trots allt full av ungdomar och att hålla reda på alla de egna eleverna kan bli nästintill omöjligt. Eleverna hade dagen innan delats upp i grupper för att underlätta besöket och när vi börjar traska mot kollektivtrafikens bussar följer jag med Jessica, Oscar och deras grupp om tjugotrettio elever.

Väl framme vid mässan förstår jag ganska snart lärarnas oro. Stockholmsmässan är mycket riktigt fullproppad med både elever och utställare och det dröjer inte länge förrän jag själv lyckas tappa bort mitt sällskap. Eftersom jag aldrig har varit på något liknande evenemang tidigare – när jag sökte gymnasium fanns det egentligen bara tre att välja på – vandrar jag storögt runt bland de långa raderna av utställningsbås. Flera av skolorna tycks ha försökt hitta en nisch i sin utsmyckning av de annars snarlika båsen: i ett bås står en häststaty i naturlig storlek, i ett annat är väggarna klädda som i en djungel och i ett tredje är båset utformat som ett kafé där gymnasieskolans elever bjuder på espresso i höga kockmössor. Utanför i stort sett alla bås står det personer som närmast kan liknas vid de inkastare som vissa nattklubbar använder sig av, i.e. personer som på olika sätt försöker få de förbipasserande att vilja gå in på just deras ställe. Till min förvåning händer det flertalet gånger att dessa ”inkastare” misstar mig för att vara en av de tusentals högstadieelever som befinner sig i lokalen. Eftersom jag är intresserad av vad de har för argument stannar jag till en början kvar och lyssnar på vad de har att säga. När det efter ett tag kommer fram att jag inte är en potentiellt ny elev svalnar dock deras intresse snabbt. Ett par samtal senare

bestämmer jag mig därför för att inte slösa deras tid och när de börjar närma sig så berättar jag helt sonika att jag inte går på högstadiet. Efter ett par timmar är min famn ändå full av olika flyers, broschyrer och informationsblad.

Vem duger som konsument på utbildningsmarknaden?

Gymnasiemässan framstod på många sätt som skolvalfrihetens Mecka. Bara det faktum att det fanns nog med gymnasieskolor att fylla de gigantiska lokalerna är anmärkningsvärt i sig. Skolrepresentanternas glada leenden och ivrighet att få berätta om fördelarna med att välja just den egna skolan fick mig att där och då känna en tacksamhet över att mitt eget gymnasieval sedan länge var överstökad. Hur kunde någon avgöra vilken skola som var bäst bland denna myriad av alternativ? När jag veckan därpå kommer tillbaka till Tjärnskolan visar det sig dock att denna valfrihet inte var alla förunnade, inte ens de elever som hade de högsta betygen på skolan.

Efter att jag har deltagit vid en av Oscars förmiddagslektioner sitter vi kvar i klassrummet med varsin kaffe i väntan på att nästa lektion skulle börja. Eftersom jag hade lämnat mässan tidigare än de andra är jag nyfiken på hur den resterande delen av dagen hade gått. Oscar berättar då att allt hade gått bra men att en av eleverna hade blivit upprörd efter ett samtal med en av skolledarna från en utställande skola. Eleven, som var en av de mest ambitiösa i klassen, hade vänt sig till en skola belägen i norra Stockholm. Den biträdande rektorn som eleven hade kommit att tala med hade engagerat berättat om de olika programmen och alternativen på skolan. När eleven sedan hade berättat att hen kom från Tjärnskolan och Mossbacken hade skolledaren ändrat inställning och istället menat på att skolan trots allt inte var ett bra alternativ för just denna elev. Eleven hade svarslös och ledsen gått därifrån, berättar Oscar innan nästa elevgrupp rusar in genom dörren.

Varför fick eleven detta svar trots att hen hade de betyg som krävdes för att komma in på skolan? Av Oscars berättelse att döma låg skiljelinjen mellan att en önskvärd eller icke-önskvärd elev på denna skola vid högstadieelevens bostadsort. Som Wacquant beskriver med begreppet territoriell stigmatisering så är de diskursiva fördomarna kring områden som Mossbacken så starka att det räcker med att sammankopplas med dem för att bli diskvalificerad eller betraktad som avvikande (2007, s. 68). Den rädsla som i medborgarundersökningen uttrycktes kring huruvida området rykte påverkade barnens skolor

och utbildning⁹ var således befogad. Denna händelse går även att återkoppla till den rationalitet som förväntas styra en aktör inom den nyliberala diskursen. Som Ilana Gershon argumenterar för (2011, s. 540) utgår denna diskurs från att alla, oavsett utgångspunkt, har samma möjligheter att genom sina egna val forma sin framtid. Då den nyliberala logiken förutsätter att individen ska handla utefter en marknadsrationalitet blir maximering av det egna läget det enda logiska. På utbildningsmarknaden finns så många alternativ att den konsument, i.e. elev, som väljer att stanna kvar på en skola med dåligt rykte inte kan anses uppfylla konsumentens fulla potential. Enligt marknadslogiken blir detta en irrationell handling.

Både Apple (2001;2005) och Beach & Sernhede (2011) lyfter fram hur viktigt det har blivit för skolor att attrahera högpresterande och resursstarka elever för att säkra sin egen position på marknaden. Apple menar att skolorna i allt större mån försöker nå det han kallar för motiverade föräldrar och duktiga elever (Apple, 2001, s. 108) medan Beach och Sernhede understryker hur ett paradigmskifte har skett där betoningen istället för att ligga på vad skolan kan göra för eleverna nu har hamnat på vad eleverna kan göra för skolan (2011, s. 259). Samtidigt beskriver alla tre författare hur skolorna försöker undvika de ungdomar som kategoriseras som lågpresterande. Elever som har särskilda behov, menar Apple, är inte bara betraktade som kostsamma utan anses också vara en fara i och med att de riskerar att dra ned skolans viktiga konkurrensverktyg (2001, s. 108), i.e. i den svenska kontexten meritvärdena.

Samtidigt tycktes en motsatt process pågå i Grundåker. Under terminens sista veckor hörde de kommunala gymnasieskolorna av sig till Oscar för att liksom tidigare år få komma och prata med de elever som snart skulle göra sitt första gymnasieval. Som jag har beskrivit tidigare så hade Grundåkers gymnasier även de sett en markant minskning av elever under de senaste åren. På det fackliga styrelsemötet hade de kommunala gymnasiernas oförmåga att locka till sig nya elever betraktats med oro. Trots detta var Oscar osäker på om han ville att det kommunala gymnasiet skulle få komma till Tjärnskolans och presentera sig för eleverna. När jag undrade varför berättade han att när de hade besökt förra årets årskull av nior hade gymnasierrepresentanterna inte betett sig på ett bra sätt. De hade berättat för Tjärnskolans elever att de lika väl kunde söka direkt till de kommunala skolorna istället för att ta omvägen om gymnasierna i Stockholms innerstad. Eleverna fick höra att de skulle misslyckas på innerstadsskolorna och ändå komma tillbaka till Grundåker i slutändan och därför likagärna kunde börja direkt på det kommunala gymnasiet. Det stämde, menade Oscar,

⁹ Se tidigare diskussion.

att somliga elever inte fann sig ordentligt på de gymnasier som de först sökte till och därför kom tillbaka till Mossbacken efter ett tag. Det gjorde det dock inte okej att tala på det sättet till eleverna som skolrepresentanterna hade gjort, sa han. I slutändan lät Oscar den kommunala skolan komma och prata med hans elever men det skedde efter en lång betänketid.

Till skillnad från de skolor som Beach och Sernhede respektive Apple talar om så verkade det kommunala gymnasiet rikta in sig mot de elever som de trodde inte skulle klara sin skolgång. Genom att reproducera de fördomar som var riktade mot eleverna, såsom att de var lågpresterande, i behov av extra stöd och därmed inte skulle klara av den miljö som innerstadsskolorna bestod av, försökte de därmed säkerställa det egna elevunderlaget.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag diskuterat hur bilden av Mossbacken som en farlig eller otrivsamt plats både reproduceras och avfärdas i informanternas berättelser. Lärarna beskriver hur deras elevers förutsättningar påverkar deras skolgång och hur elever från studieovana hem tenderar att ha det svårare i skolan än ungdomar från hem med studievana. Vidare har jag framhållit hur det fria skolvalet har gjort att de mer resursstarka eleverna är de som i störst utsträckning byter skola och att detta bortfall är svårt att hantera både för lärare och elever. När skolsystemet har tagit form av en marknadsplats omformuleras eleverna till konsumenter och skolorna blir produktionsplatser. Detta har konsekvenser för vem som anses vara en åtråvärd elev och skapar ett skolväsende som i mindre mån tycks vara på elevernas villkor.

Att arbeta med och utan resurser

I detta kapitel diskuterar jag vilka delar av det svenska skolsystemet som lärarna lyfter fram som problematiska ur ett resursfördelningsperspektiv. I den mediala debatten kring resurser i skolsystemet har friskolornas vinstuttag ofta formulerats som det stora problemet. Detta är emellertid en fråga som Tjärnskolans lärare menar är sekundärt och att diskussionens centrum egentligen borde ligga på hur olika kommuner väljer att prioritera sina skolor, dels i relation till andra kommunala verksamheter och dels inom den lokala kontexten av Tjärnskolan. Begreppet resurs är mångfasetterat och i denna del av uppsatsen vill jag visa på hur prioriteringar av en viss sorts resurs, i detta fall datorisering av undervisning, får konsekvenser inte bara för vilket annat skolmaterial som det satsas på utan även för lärarnas relation till sitt arbete och sina arbetsuppgifter.

Friskolornas vinstuttag – osynliggörande av en djupare problematik?

Månaderna innan jag kom till Tjärnskolan pågick en het medial debatt kring friskolornas vara och icke vara. Strax innan sommarlovet 2013 hade JB-koncernen, en stor friskolekoncern med runt 30 skolor runt om i landet, gått ut med att de av ekonomiska skäl inte längre kunde fortsätta sin verksamhet och därför skulle försättas i konkurs. Koncernens vd Anders Hultin menade att det var det sviktande elevunderlaget som gjorde att ekonomin inte höll (Dagens Nyheter, 2013). Den diskussion som redan tidigare hade pågått kring huruvida privata företag skulle tillåtas ta ut vinster från skolverksamhet fick nu ny fart. Påverkad av debatten förväntade jag mig att lärarna som jag skulle komma att möta i mitt fältarbete även de skulle ställa sig kritiska till friskolorna. Denna svarta-vita bild var dock något som lärarna själva senare inte höll med om. Även om merparten av dem var negativt inställda till det fria skolvalet hävdade flera att det inte var så enkelt att bara avfärda friskolorna. I den argumentation som Anders förde över friskolorna, och som gick att läsa om i det tidigare kapitlet, handlade problematiken i första hand om riskerna med att skapa ett så kallat A- och B-lag, när det gällde både skolor och elever. Det påverkade lärarnas och elevernas självkänsla, menade han, och syftade på att de resursstarka eleverna många gånger bytte skola. Friskolornas ekonomi eller deras vinstuttag var inget som han tog upp i diskussionen, vilket på sätt och vis är förståeligt eftersom hans fokus i första hand låg på friskolornas relation till den egna arbetsplatsen och de egna eleverna.

Bland de lärare som jag talade med var det också få som hade arbetat på en friskola. Undantaget var Maria. Efter att hon gick ut lärarhögskolan i slutet av 1990-talet hade hon

hunnit med att arbeta som lärare i ett flertal olika miljöer; ett litet lärarkooperativ, en friskola inom en stor koncern och på två kommunala skolor. Att hon hade stannat så pass länge på Tjärnskolan var ovanligt, menade hon, och kanske var det för att hon fortfarande kände att hon kunde lära sig något där. Hon beskrev det som att hon hela tiden var på jakt efter utveckling i sitt arbete, att själv lära sig något nytt på den arbetsplats hon befann sig, och att det var därför hon hade bytt skola med jämna mellanrum. Hon menade att friskolorna ofta var mer idéburna än de kommunala skolorna och att de många gånger attraherade engagerade och drivna lärare. Hennes önskan om nya utmaningar var också det som från början hade fört henne till dessa skolor.

Samtidigt som hon i stort sätt hade en positiv syn på friskolorna, med förbehållningen att det fanns olika skolor och att alla inte var likadana, verkade det finnas en viss motsägelsefullhet i hennes tankar om deras möjlighet till vinstuttag. En januariförmiddag hade hon bjudit hem mig till sig och vid hennes köksbord satt vi och pratade om hennes erfarenheter från sina olika arbetsplatser. Medan kaffekokaren puttrar i bakgrunden och vi brer varsin skorpa med smör och marmelad ber jag henne att berätta om arbetsmetoderna på de olika skolor hon arbetat på och vilka för- och nackdelar hon ser med dem. Efter en stund kommer samtalet in på friskolornas ekonomi och Maria ifrågasätter den bild som ofta förmedlas av dem som ute efter ekonomisk vinning. ”Många pratar om friskolor, framförallt de här stora koncernerna, som en maskin som bara vill tjäna pengar”, säger hon, ”men det är inte riktigt så. Faktiskt.” Det tar dock inte lång tid innan hon påpekar att det samtidigt är så att ”om man tittar på företaget som helhet, visst är det en pengamaskin. Det går inte att komma undan.”

Denna motsägelsefullhet när det kom till friskolornas vinstuttag skulle jag senare återfinna i berättelserna hos andra lärare. Exempelvis ansåg Jessica att det inte var problematiskt att skolföretagen tog ut vinst så länge som det fanns en upphandling som såg till kvalité, och inte ekonomi, i första hand. Samtidigt underströk hon att man var tvungen att se över deras redovisningar så att de ”inte bara gick i konkurs hur som helst”. För Maria och Jessica, liksom många andra av dem jag talade med, var det alltså inte friskolornas vinst som var huvudfrågan utan snarare det utrymme, och ibland den problematik, som de förde med sig till diskussionerna om pedagogiken i skolväsendet. Till skillnad från tidningsrubrikerna och de många debattartiklar som publicerades under hösten verkade alltså vinster i välfärden inte vara där lärarna lade mest vikt när det kom till att förstå kritiken mot skolsystemet. Det tycktes inte vara det som lärarna lade mest vikt vid. Vad var det då?

En tisdagseftermiddag fick jag möjlighet att prata lite djupare om frågan med Jessica. Hon hade just avslutat sin sista lektion för dagen och det var ett par timmar kvar till det lärarlagsmöte som vi bägge skulle delta i senare under eftermiddagen. Som så många andra av skoldagarnas raster hade vi slagit oss ned i det lilla arbetsrum där merparten av kollegorna i lärarlaget hade sina skrivbord. Bokhyllorna på väggarna i det drygt tjugo m² stora rummet var om möjligt ännu mer överfyllda nu när slutet av terminen närmade sig och papper, pärmar och travar med böcker låg lite varstans. Med en kopp kaffe i handen berättar Jessica att hon tycker det är problematiskt att så mycket fokus hamnade kring just friskolornas vinstuttag och att hon är rädd för att det skulle komma att bli den stora valfrågan inför hösten. Redan nu hade den socialdemokratiska ledaren Stefan Löfvén börjat prata om detta¹⁰, menar hon, och det var fel väg att gå. ”Det handlar liksom inte om det”, säger Jessica och gestikulerar uppgivet med händerna. ”Vad handlar det om då?”, undrar jag. ”Det handlar om resursfördelningen mellan olika skolor och kommuner, att säkerställa att kvalitén är lika för alla”, svarar hon och fortsätter:

Att alla ska ha samma rättigheter till en sjyst skola. [...] Som det är nu är det väldigt, väldigt olika hur skolorna drivs beroende på kommunen och kommunens pengar. Och det tycker jag inte är rimligt att det ska vara så. Att det dribblas för mycket med det.

För Jessica handlade inte den ekonomiska problematiken i första hand om friskolorna utan om alla skolor inom skolväsendet, privata såväl som kommunala. Det fanns ingen jämn fördelning av resurser, ansåg hon, och det gjorde att vissa skolor och elever fick lida mer än andra. Efter en stunds samtal påpekar hon att politikerna ständigt pratar om reformer men sällan tog något helhetsgrepp över situationen i skolsystemet. Skämtsamt börjar hon prata om att det var Martin Luthers fel, som för evigt hade gjort Sverige till reformationens land. Efter en stunds småfnissande från oss bägge återkommer hon dock till hur problematiskt hon tycker att situationen är:

”Nä men... Jag tycker inte att kommunerna har klarat av att sköta skolan. Man ger en skolpeng, man kan få extra bidrag hit och dit fastän då höjer de direkt lokalhyran eller meckar på något annat sätt. Och jag tycker inte att elever ska vara boende i en viss kommun för att få en bra skola.”

¹⁰ För ett inlägg i denna debatt, se <http://www.dn.se/debatt/lat-stat-och-kommun-styra-etableringen-av-nya-skolor/>

De tankar som Jessica formulerade under detta samtal skulle senare visa sig återkomma ifrån andra håll under min tid på skolan. Det var i första hand från de lärare som antingen var fackligt aktiva eller som hade varit yrkesverksamma under så pass lång tid att de själva varit med om övergången från det statligt styrda till det kommunala skolväsendet. Efter kommunaliseringen, menade de, hade skolorna fått olika förutsättningar beroende på vilken kommun de var placerade i. Oscar förklarade vid ett tillfälle att skolan under statlig regi hade haft vad han kallade för stordriftsfördelar – resurserna fördelades mer rättvist över ett större område. Nu var det mer varje skola för sig själv, menade han, och då speciellt i relation till friskolorna. På så sätt spelade friskolorna en roll i ekvationen men det var inte huvudsakligen där som systemet haltade. Det mediala och politiska fokus som lades på friskolornas ekonomi osynliggjorde därmed den diskussion som borde föras om resursfördelning överlag.

Kommunen och ekonomin

Under min tid på skolan kom en komplex bild av skolsystemet att målas upp och där friskolorna, istället för att betraktas som den stora boven i dramat, var en del av ett mycket större problem. Vad innebär det då när lärarna pratar om resursfördelning? Vilka resurser är det som ska fördelas och på vilket sätt? För att förstå detta måste vi först ta en titt på vad själva begreppet resurs innebär. Nationalencyklopedin gör en bred definiering av begreppet och beskriver det som ”medel för att underlätta uppnående av ett visst mål (resurs, Ne.se). Exempel på dessa medel menar uppslagsverket kan vara arbetskraft, kunskap och kapital som fungerar som resurser för en stat, ett företag eller en individ. Det var också utifrån en liknande bred definition som lärarna använde sig av begreppet och beroende på vilken kontext som ordet yttrades i refererade det till olika saker. Betydelsen kunde vara allt ifrån att det behövdes studiematerial till eleverna, att det inte fanns tillräckligt många fritidsledare eller att någon av eleverna behövde extra stöd i klassrummet. Även om betydelsen av begreppet varierade så var det alltid i relation till en avsaknad av något som ordet kom på tal. ”Det finns inga resurser!”, kom efter ett tag att bli ett väntat svar på mina frågor.

Det är lätt att, liksom i den nuvarande debatten, reducera avsaknaden av resurser till brist på ekonomiska medel. Till syvende och sist blir tillgången till ekonomiskt kapital en förutsättning för att skolor och kommuner ska kunna bedriva sin verksamhet. Men när Jessica säger att hon inte tycker att kommunerna klarat av att sköta skolan så handlar det inte bara om vilka faktiska summor som har lagts på skolväsendet. Det handlar även om vilka ekonomiska prioriteringar som har gjorts och vilket stöd som kommunerna har fått från statligt håll för att

kunna genomföra olika typer av satsningar. När kommunerna övertog huvudmannaskapet från staten under 1990-talet infördes strax därpå något som kommit att kallas för det *kommunala utjämningsystemet* (Lundahl, 2002, s. 691). Tillsammans med *statsbidraget* skulle detta utjämningsystem se till att de lokala finansiella förutsättningarna i kommunerna skulle bli mer likvärdiga, i.e. de strukturella kostnadsskillnaderna likväl som inkomstskillnaderna mellan kommunerna skulle spela mindre roll (SOU 2014:5). Att eleverna skulle få olika förutsättningar beroende på kommunens pengar, som Jessica i sitt uttalande här ovan menade är fallet idag, var alltså något som på detta sätt skulle undvikas.

I den statliga utredningen *Staten får inte abdikera* som publicerades i februari 2014 pekar utredarna, liksom Jessica, på att denna utjämning i praktiken inte har fungerat som det var tänkt. Även om det redan innan kommunaliseringen fanns en skillnad mellan kommuner när det kom till kostnaderna per elev, så går det att se ett samband mellan kommunernas skattekraft och hur mycket resurser som allokeras till skolorna. Efter att det generella statsbidraget infördes går det att se en positiv korrelation mellan skattekraft och lärartäthet respektive elevkostnader i skolorna (SOU 2014:5, s. 281). Eftersom det är så många faktorer som spelar in kring hur mycket pengar som kommunerna lägger på sina skolor så vill utredarna inte dra allt för stora växlar på detta samband. Likväl, understryker de, så finns det där.

Eftersom Tjärnskolans ligger i Grundåkers kommun är det intressant att titta på hur ekonomin i kommunen ligger till. I mitt fältarbete har jag inte gjort någon större djupdykning i kommunens ekonomiska förhållanden men vissa punkter är ändå värda att lyfta fram. På Svenskt Näringslivs hemsida *Näringslivets Ekonomifakta* (Ekonomifakta) går det, utifrån statistik hämtad från Statistiska Centralbyrån (SCB), att jämföra olika kommuner med varandra och med medeltalet för Sverige som helhet. På denna hemsida visar det sig att Grundåkers kommun skiljer sig från Sverigemedel i ett flertal avseenden: även om skattesatsen är högre än medeltalet är skatteintäkterna per invånare markant lägre, kostnaderna per invånare ligger även de högre än Sverigemedel medan de ekonomiska medel som Grundåker får i form av statsbidrag och kommunutjämning ligger på en nivå som är nästintill det dubbla. Detta stämmer också överens med de siffror som Grundåkers kommun själva presenterar på sin hemsida och som jag har diskuterat tidigare i texten.

För att kunna skapa mig en bild av hur kommunens ekonomi såg ut vände jag mig under våren 2014 till kommunens hemsida. Jag stötte då på en artikel publicerad bara någon månad tidigare där kommunstyrelsen riktade sig mot allmänheten för att informera om kommunens finanser från föregående år. Kommunstyrelsens ordförande berättade där att

Grundåker, för nästintill tjugonde året i rad, visade upp goda resultat med ett starkt ekonomiskt överskott och en låg skuldsättning. Att det hade gått så bra för Grundåker under de senaste åren hade gjort att det i huvudsak var kommunens egna pengar som nu finansierar de investeringar som gjordes. Utöver arbeten för unga ville politikerna under de kommande åren införa en ny arbetslinje där ”ingen som kan jobba ska gå på socialbidrag”.¹¹ Pengar skulle även gå till omsorgsverksamhet och till skolan. Precis som diskussionerna på det fackliga mötet som jag deltog i tidigare under hösten tog kommunrepresentanterna också upp de upprustningsbehov som fanns bland kommunens äldre lokaler och anläggningar. Att överskottet bland annat hade gått till investeringar i dessa byggnader var något som kommunens ekonomichef underströk samtidigt som hen tillade att ”det är viktigt att poängtera att överskottet från 2013 inte hamnar på banken”. Intrycket som jag fick av denna artikel var att Grundåkers kommun inte kämpade med några större ekonomiska problem och att, även om det var tillsammans med arbetstillfällena och omsorg, skolan var ett av de områden där *ytterligare* satsningar skulle göras.

Denna bild rimmade emellertid illa med den verklighet som hade beskrivits under det fackliga mötet under hösten. Där framstod det snarare som att den kommunala utbildningsförvaltningen gick på knäna och att ytterligare sparbeting väntades under den närmaste tiden. Istället för ett positivt överskott talade man här om en ”förvaltning i kris”. Så, vilken bild var det som var mest sanningsenlig? Den som publicerades på kommunens hemsida eller den som diskuterades på det fackliga mötet? Även om dessa bilder inte återger en gemensam tolkning är det möjligt att de bägge stämmer. Kommunen kan i teorin ha ett ekonomiskt överskott samtidigt som utbildningsförvaltningen tvingas dra åt svångremmen. Förklaringen kan möjligtvis skönjas bland de sista sidorna av den statliga utredningen kring kommunaliseringens effekter. Där frågar sig utredarna om kommunerna satsat mindre på skolan än vad staten hade gjort i deras ställe. Svaret på denna komplexa fråga blir att skolan har fått rollen som förlorare i den kommunala kampen om resurser till välfärden (SOU 2014:5, s. 281). När utbildningssektorn har satts i konkurrensposition med äldreomsorg och annan kommunal omsorgsverksamhet tycks skolorna ha dragit det kortaste strået.

Denna slutsats dras även av Lisbeth Lundahl, professor i pedagogiskt arbete vid Umeå Universitet. Hon menar att kommunerna under 1990-talet fick ta över en rad olika ansvarsområden samtidigt och att den lokala kunskap om vilka behov som fanns i området som förväntades tas tillvara i och med en decentralisering inte nödvändigtvis gjorde det

¹¹ För att säkerställa kommunens anonymitet kan jag här inte referera till den nämnda artikeln.

(Lundahl, 2002, s. 695). I konkurrensen om resurser kan det mycket väl vara så att Grundåkers kommun prioriterar andra ansvarsområden framför skolan. En mer kritisk analys skulle emellertid ifrågasätta hur kommunen i närmare två decennier har lyckats uppnå ett ekonomiskt överskott samtidigt som dess skolor saknar nödvändiga resurser. Frågan blir då om prioriteringen i första hand står mellan olika välfärdsinstanser eller om det handlar om att säkerställa att den kommunala kassan står på plus?

Prioriteringar inom skolans väggar

När det kommer till ekonomiska prioriteringar sker dessa emellertid inte endast mellan olika kommunala verksamheter utan även i förhållande till vilka pengar som ska satsas på vad inom de enskilda enheterna. Liksom många andra skolor och kommuner har gjort under de senaste åren hade Grundåker kommun satsat på teknologiska verktyg i sina skolor och sedan en tid tillbaka börjat använda sig av en-till-en metoden. En-till-en, eller 1:1, utgår från devisen ”en elev – en dator” (Grönlund, 2014, s. 11) och för Tjärnskolan innebar det att alla elever i årskurs 7-9 hade tillgång till varsin bärbar MacBook. Eftersom de lärare jag följde undervisade i årkurserna 6 och 9 var det i första hand på de senares lektioner som ungdomarna använde sig av dessa datorer. Till i stort sett varje lektion hade de med sig varsin dator som de använde sig av i undervisningen för att söka information, skriva eller lämna in uppgifter på skolans gemensamma plattformar. För mig framstod detta som exceptionellt eftersom det på den skola där jag själv tidigare hade arbetat endast hade funnits en begränsad tillgång till datorer för eleverna. På denna skola fanns ett tjugotal laptops vilka ungdomarna själva väldigt sällan hade tillgång till. Det var istället skolbibliotekets tre gamla Pc-datorer som fick stå till tjänst när elevgruppen som jag hade hand om behövde skriva eller söka på internet.

Att Tjärnskolan hade satsat på IT och datateknologi visade sig även i de verktyg som fanns tillgängliga för lärarna. I varje klassrum som jag besökte hängde en projektor i taket som kunde kopplas till lärarens egen dator och därmed kunde användas i undervisningen. Medan vissa lärare hade gjort datorerna till ett naturligt inslag i all undervisning – exempelvis Maria som gjorde sina sedvanliga genomgångar inte på tavlan utan på datorn – så använde andra lärare dem bara mer sporadiskt på lektionerna. Kontakten med eleverna via datorer och nätet var emellertid inte något som stannade i klassrummet. Många av lärarna använde sig av

IKT-verktyg¹² även utanför klassrumsmiljön. Åtminstone två i lärarlaget hade sina egna bloggar och hemsidor där de interagerade med eleverna, lade upp uppgifter och länkar. Jessica använde sig till och med av Twitter i sin undervisning, och lät eleverna kommentera hennes uttalanden och komma med egna funderingar som hon sedan använde som betygsunderlag. Kommunikationsvägarna mellan lärare och elev hade på så sätt ökat. När jag pratade med rektorn Agneta om skolans satsning på datorer menade hon att det var ett sätt att få eleverna att bli digitalt kompetenta: ”Eleverna står ju inför det här enorma informationsflödet i samhället och de måste lära sig att hantera och navigera i det.” Nödvändigheten av att ge eleverna tillgång till IKT-verktyg var även något som Grundåker kommun lyfte fram på sin hemsida. Där underströk representanter för utbildningsnämnden att de såg tillgången till digitala verktyg i skolan som en demokratisk rättighet för de elever som inte hade någon dator hemma.

Dessa är två mycket relevanta påpekanden. I ett samhälle där allt större delar av kommunikation och informationsspridning går via nätet riskerar de som inte har tillgång till detta forum gå miste om väsentliga delar av samhällsbyggandet. Som Apple påpekar har många arbetsuppgifter flyttats över från den som erbjuder en tjänst till köparen, såsom användandet av internetbank, själv-incheckning på flyget via nätet etc., vilket gör att en sådan kunskap är nödvändig (Apple, 2005, s. 16). Att erbjuda elever detta i skolan är därmed ett sätt att jämna ut de socio-ekonomiska skillnader som annars kan koncentrera det digitala kunnandet till resursstarka grupper i samhället. Det finns emellertid även andra aspekter av datoriseringen i skolan, som hör samman med intensifieringen av lärarnas arbete och kravet på ökad transparens och accountability i undervisningen. Vilka effekter som satsningen på digitala verktyg får för lärarna tycks därmed vara intimt sammankopplade med vilka ytterligare syften som datoriseringen förväntas åtgärda.

Åke Grönlund (2014), som har forskat kring införandet av en-till-en i svenska skolor och kommuner, menar att metoden ofta motiveras av att man vill höja elevernas prestationer. Enligt Grönlund finns det emellertid inte någon entydig forskning som visar på ett samband mellan hög IKT-användning och ökade resultat på nationella och internationella prov som exempelvis PISA (Att Förändra Skolan med Teknik: Bortom "En Dator per Elev", 2014, s. 12). Istället, menar han, är utfallet av en-till-en satsningen beroende av den organisering och samordning som finns i kommunen och på skolorna. De positiva effekterna som kan kopplas till en-till-en undervisningen uppstår därför inte i alla skolor som använder sig av den.

¹² IKT står för Informations- och kommunikationsteknologi.

Däremot menar Grönlund att de negativa effekterna uppträder i alla skolor, om än i olika omfattning (ibid.). En av de negativa effekterna som Grönlund påvisat är att lärarnas arbetsbelastning ökar i och med införandet av en-till-en. De får mindre tid för eleverna när de befinner sig i skolan, samtidigt som kontakten efter skoltid ökar. Bloggar, hemsidor och Twitter möjliggör därmed både för en ökad kommunikation mellan lärare och elev samtidigt som det blir svårare att sätta en gräns för var arbetsdagen slutar. Han menar därför att kostnaden för införandet av 1:1 hamnar på så sätt hamnar hos lärarna (a.a., s. 70).

Digital teknologi eller disciplinär teknologi?

En intressant aspekt av införandet av 1:1 och IKT-verktyg i undervisningen är dess förväntade förbättring av skolverksamhetens effektivitet. Detta är emellertid inte ett nytt fenomen. Tvärtom visade Michael W. Apple och Susan Jungck redan under tidigt 1990-tal på hur införandet av moderna teknologier i undervisningen förväntades råda bot på den ineffektivitet som många skolsystem ansågs lida av (Apple & Jungck, 1990, s. 229). Genom datorisering av undervisningen förväntades utbildningssystemet då ta steget från den ”smutsiga industrin” till framtiden och moderniteten. Lärarna betraktades hålla fast vid en läroplan och ett sätt att undervisa på som inte passade den nya tiden (a.a. s, 228). Synen på lärarnas arbete och uppdrag höll på att förändras, menade författarna, och lärarna själva förlorade kontrollen över sitt arbete eftersom ”någon utanför den direkta situationen nu [hade] större kontroll över både planeringen och vad som egentligen försiggick” (a.a. s, 230). Önskan om att effektivisera skolan är något som står i sig än idag och som kan illustreras av ett citat från Grönlunds bok:

På samma sätt som teknisk innovation i produktutveckling måste realiseras i stor skala inom tillverkningsföretag måste de pedagogiska innovationerna – som sker i enskilda klassrum – bli ”produkter” i skolvärlden. Det vill säga innovationerna måste resultera i nya och mer effektiva arbetssätt som kan reproduceras i alla skolor. (Grönlund, 2014, s. 17)

De pedagogiska innovationerna ska med andra ord behandlas som andra delar på marknaden och genom att samla ihop, bedöma och kalibrera elever och lärares prestationer så kan även skolans effektivitet och kvalitet höjas. Detta möjliggörs av de teknologiska verktygen på ett helt annat sätt än vad som tidigare var möjligt: lärarna kan lättare samla elevernas arbeten på en plats, rättningen blir snabbare och effektivare och med gemensamma plattformar kan lärarna diskutera och komma med förslag på vad som kan hjälpa enskilda elever. Samtidigt riskerar dessa verktyg att fungera som ett benthamianskt Panoptikon (Foucault, [1975] 2003;

Dreyfus & Rabinow, 1983) där lärarnas eget arbete ständigt kan övervakas. Innan jag förklarar lite närmare vad jag menar med detta måste jag först lyfta de aspekter av digitaliseringen som är specifika just för kontexten på Tjärnskolan.

Som jag har förklarat i inledningen hade undervisningen på Tjärnskolan sedan drygt tre år tillbaka följt en modell av livslångt lärande. För att strukturera undervisningen på ett sätt som följde verksamhetsidén skulle lärarna inför varje undervisningsmoment förbereda en LPP, i.e. lokal pedagogisk planering, och dela upp målsättningen i ett antal delmål vilka oftast var fem till antalet. Att lärare planerar sina lektioner och olika undervisningsmoment är inte en ovanlig företeelse, snarare är det en självklarhet för de flesta verksamma lärare. Det som skilde LPP:erna från annan typ av undervisningsplanering är emellertid att de inte bara var till för lärarens skull utan även skulle delas med eleverna. LPP:erna skulle alltså göra det tydligt för eleverna vad olika moment i undervisningen handlade om, vilka arbets- och redovisningsmetoder som skulle användas och vad det övergripande syftet var. Delmålen, å sin sida, skulle ge en tydlig förklaring för eleven vad för kunskaper och prestationer som förväntades av dem på olika nivåer och hur de kunde utveckla sitt arbete för att komma vidare.

De digitala verktygen var starkt sammankopplade med dessa undervisningsverktyg. Lärarna lade via skolans gemensamma plattformar upp sina LPP:er och delmål inför de olika momenten i undervisningen så att eleverna närsomhelst kunde gå in och titta på uppgifternas syfte och vilka delmål de låg på. Ett problem som flertalet lärare beskrev var dock att detta sällan var något som eleverna gjorde. Maria menade exempelvis att hennes elever tenderade att gå in och titta på vilka delmål som hon hade bedömt att de arbetat efter men att de sällan gick in och tittade på hennes LPP:er. Detta var även läraren Birgittas mening. Birgitta, som hade arbetat på skolan i drygt fem år, menade att många kanske tänkte sig att det digitala arbetet skulle spara tid, istället för att använda sig av papper och penna, men att det inte riktigt hade blivit så. Hennes arbetsbörda hade ökat istället för minskat och samtidigt gick eleverna sällan in och tittade på det hon skrev om hon inte påminde dem.

Här kommer vi tillbaka till Foucault och tanken om Panoptikon. Att lärarna trots allt skrev sina LPP:er inför de olika arbetsmomenten i undervisningen även om eleverna sällan läste dem, hörde nämligen samman med att även skolledningen hade tillgång till deras digitala klassrum. Skolledningen var mycket mån om att den verksamhetsidé som fanns på skolan, i.e. livslångt lärande, följdes och att lärarna använde sig av de verktyg som de var instruerade att använda. Därför gick de ofta in och tittade på lärarnas arbete via de digitala plattformarna, lämnade feedback på hur de kunde förbättra sina LPP:er och kom med justeringsförslag. Just

vetskapen om att ledningen kunde komma att kommentera en enskild LPP gjorde att flera av lärarna skrev dessa planeringar även om de själva mer eller mindre betraktade den som en pappersprodukt. Maria beskrev det på detta sätt:

Eftersom man vet att man får feedback på den [LPP:n] så lägger man oerhört mycket energi på att skriva de här LPP:erna för att jag vill att den ska vara så bra som möjligt. Och eftersom det läggs så mycket fokus hela tiden på LPP:erna, LPP:erna, LPP:erna, så lägger man ju mera energi och tid på dem eftersom det är det som man får feedback på.

Genom de digitala verktygen kunde alltså ledningen närsomhelst gå in och titta på lärarnas arbete. Och även om de inte kommenterade alla LPP:er eller ens gick in och tittade på dem påverkade detta lärarna till den grad att de fortsatte att skriva dem och lägga upp dem på plattformen även om eleverna inte läste. De slutsatser som Foucault drog av Benthams panoptikon kan alltså appliceras även här, med en övervakning som på samma gång är synlig och okontrollerbar (Foucault, [1975] 2003, s. 202). De digitala plattformarna gjorde att skolledningen ibland kunde gå in och kommentera samtidigt som dessa kommentarer sällan på förhand kunde förutses. Deras arbete blev därmed genom de digitala verktygen fullt synlig och vem som granskade den och när var svårt att veta. Denna vetskap fick lärarna att utföra uppgifter med större noggrannhet än de annars hade gjort. Som Hubert L. Dreyfus och Paul Rabinow (1983) påpekar sammanfogas i panoptikon kunskap och makt, kontrollerandet av kroppen och kontrollerandet av rummet med varandra och skapar en disciplinär teknologi som är svår att undkomma (a.a. s, 89). Rummet får här formen av det teknologiska och digitala och genom detta disciplineras kroppen på andra sidan skärmen.

När datorerna flyttar in...

I och med att den nyliberala diskursen medfört en avsaknad av tilltro till professionella aktörer har kraven på att lämna ett spår av papper eller, som i detta fall, digitala fotavtryck efter sig ökat (se e.g. Apple, 2005; Shore, 2008). Det är således inte endast de digitaliserade verktygen som får funktionen av disciplinära teknologier. Detta kommer jag att diskutera mer i nästa kapitel. Innan dess skulle jag emellertid vilja diskutera en annan del av tekniksatsningen på Tjärnskolans och det är de varierande kunskaperna om datorer som lärarna hade och vilka konsekvenser detta kunde få i den vardagliga undervisningen.

Eftersom alla lärare, och elever för den delen, inte hade samma erfarenhet av att arbeta med datorer kunde en lärares lektioner förflyta problemfritt samtidigt som en annan fick

avbrytas flera gånger för att ordna något som gått på tok med datorerna. Även om det fanns en person på skolan som ibland kom och hjälpte till med datorerna om något hade strulat till sig, var hen långt ifrån alltid tillgänglig. Vid de tillfällen som projektorerna eller lärarnas egna datorer krånglade löste situationen ofta sig genom att en elev kom till undsättning. De gånger som både lärare och elever stod handfallna var det oftast i de yngre klasserna. En av dem som ofta råkade ut för strulande datorer var Katarina. Eftersom eleverna i 6:an, till skillnad från sina äldre skolkamrater, inte hade fått ta del av 1:1-satsningen fick hennes elever arbeta med skolans gemensamma laptops. Inte helt olikt från hur det fungerade på den skola där jag själv hade arbetat fick Katarina därför hämta en klassuppsättning datorer från någonstans i huset när eleverna behövde använda dem.

”Jag avskyr att arbeta med datorer!”, berättar hon för mig under en av hennes lektioner. ”Det funkar aldrig för dem [eleverna]! Jag blir jätteirriterad.” Som vanligt har jag satt mig i den stora soffan vid ena kortsidan av hennes klassrum. Därifrån ser jag hur Katarina i drygt femton minuter försöker få igång än den ena, än den andra datorn för att eleverna ska kunna använda dem. Om det inte var något fel med inloggningen på datorn så var problemet istället att dokumenten inte gick att spara. När hon vänder sig till mig med ovanstående kommentar hade hon förgäves försökt att få bukt med en av elevdatorerna under en längre tid. Eleven hade under tiden blivit allt mer frustrerad över att datorn inte gick igång och började efter en stund rastlöst gå runt i klassrummet, svängandes med en nyckelknippa som då och då dunsade in i någon av de andra eleverna. När datorn krånglar ytterligare en gång ger Katarina tillslut upp och erbjuder eleven sin egen dator istället. Till kvällen skulle eleverna lämna in den uppgift som de hade arbetat med sedan tre veckor tillbaka och datakrånglet gjorde både Katarina och ungdomarna själva märkbart stressade. När lektionen närmar sig sitt slut har hon inte bara lånat ut sin dator utan även sin privata smartphone, så att så många som möjligt ska kunna söka efter den information som de behöver. Datorerna lastas tillslut på vagnen igen, alla sladdar samlas in och Katarina kör med en suck iväg den till någon annan lärare och något annat klassrum i huset.

Även om flertalet lärare uttryckte en positiv inställning till att använda sig av datorer i undervisningen var det alltså även sammanfogat med en rad problem. Det fanns en frustration bland lärarna att så mycket tid och energi gick till spillo för att hantera krånglande datorer, samtidigt som de ställde sig frågande till om de verkligen var i position att lära ut dessa kunskaper till eleverna. Jessica berättade exempelvis att hennes elever i 7:an var bättre på datorer än hon själv. Denna förväntan på lärarna att ha och kunna vidareförmedla tekniska kunskaper till eleverna var även något som togs upp på det fackliga styrelsemötet. De

medverkande lärarna ifrågasatte hur de skulle kunna utbilda eleverna i IKT-verktyg och samtidigt kunna fokusera på sina egna ämnen:

- Lärare A: En-till-en är fantastiskt! Det faller i knäna på lärarna att berätta för eleverna hur de ska använda sina datorer. [Det handlar] inte bara om att man måste utbilda personalen, man måste ju också utbilda barnen.
- Lärare B: Det står i kursplanen att de ska kunna hantera digitala verktyg.
- Lärare A: Och var kommer de timmarna ifrån?
- Lärare C: Mycket av min engelska och svenska.

Om exemplet från Katarinas lektion visar på vilka situationer som kunde uppstå när de digitala verktygen inte fungerade, lyfter mötesdeltagarna här frågan om *av vem* och *när* eleverna skulle undervisas i hur de bäst använde dessa verktyg. Var det en uppgift för alla lärare i deras respektive ämnen? Om inte, vem var ansvarig? Grönlund menar i sin forskning att den enskilt viktigaste faktorn för hur väl IKT-satsningar i olika skolor faller ut är ledningen på den kommunala nivån. Att det finns en samordning i kommunen när det gäller lärresurser och organisationsutveckling är avgörande för att ansvaret inte ska falla på den enskilda läraren eller skolan (Grönlund, 2014).

Under mötet framstod det dock som att de gemensamma resurserna som fanns inom Grundåkers kommun när det kom till IT-frågor och pedagogik var under nedmontering. Sedan tidigare hade kommunen finansierat ett Skoldatatek¹³ som stöttade elever och lärare med olika tekniska hjälpverktyg till undervisning och studier. Nu hade den huvudansvarige av ekonomiska skäl fått lämna sitt arbete och det fanns inga planer på att bygga upp en liknande verksamhet igen. Facket hade försökt att motarbeta nedläggningen men inte fått något gehör från den kommunala styrningen. Skoldatateket hörde till centralförvaltningen, förklarade ledamöterna, och de hade fått order om att skära ned mellan tio och femton tjänster. Personen som fick gå hade hjälpt skolpersonalen i frågor om de digitala verktygen och även tillhandahållit hjälpmedel som exempelvis barn med dyslexi kunde användas sig av.

- Lärare D: [Skoldatatekets personal] stöttade specialpedagogerna och utbildade ambassadörer hos eleverna som kunde hjälpa de andra [eleverna med deras datorer]. För vår skola har det varit väldigt värdefullt.

¹³ Enligt skoldatatek.se innebär skoldatateksverksamheten att ”kommunen organiserar en övergripande verksamhet som ansvarar för och arbetar med IT och specialpedagogik.” Dessa resurscentrum riktar sig främst till skolpersonal som arbetar med elever som har behov av särskilda stöd, såsom dyslektiker och barn med koncentrationssvårigheter.

Styrelseled: Den kunskapen skulle finnas hos andra, menade dom [utbildningsförvaltningen]. Vi försökte protestera mot det rejält, så gott det gick. Men det hjälpte inte.

Oavsett om lärarna lade tid på att felsöka krånglande datorer eller att visa eleverna hur de olika programmen fungerade så tog det tid från andra delar av skolverksamheten. Ibland, som på Katarinas lektion ovan, gick nästan hela lektionstillfället åt att försöka åtgärda dessa tekniska svårigheter. Detta är något som Åke Grönlund kallar för dolda teknik- och ägarkostnader, i.e. arbetstid som går åt till att hantera tekniken på bekostnad av andra arbetsuppgifter. Han menar att summan för dessa dolda kostnader kan uppgå till ”så mycket som sex lärartjänster på en normalstor högstadieskola med 500 elever” (Grönlund, 2014, s. 50). Detta påverkar såklart budgeten för lärartäthet likaväl som skolans möjlighet att köpa in andra former av undervisningsverktyg (ibid.)

... så flyttar böckerna ut?

Allteftersom tiden för mitt fältarbete gick så fick jag omvärdera min initiala bild av hur det låg till med skolans resurser. Att det detta läsår gick bra ekonomiskt för Tjärnskolan framhölls både av lärare och rektorn såväl som de fackliga- som skolans verksamhetsmöten. Året innan hade emellertid skolan gått back med nästan fyra miljoner kronor, något som hade resulterat i ett inköpsstopp. Under min tid på skolan pågick fortfarande detta stopp vilket för vissa lärare skapade problem, framförallt för de lärare som hade en stor ruljans på material.

Gymnastikläraren kunde exempelvis inte köpa in bollar eller bandyklubbor när det saknades och när elever kom från förberedelseklasserna till sina nya klasser räckte inte alltid skolmaterialet till alla. Adela, som arbetade med eleverna i årskurs 6, berättade att det ofta kom nya elever till hennes klass från förberedelseklasserna. En dag när vi hade satt oss i lärarrummet för att äta lunch tillsammans vaktade hon konstant på sin mobiltelefon. Det visade sig att det under dagen hade kommit tre nya elever till klassen och att hon försökte få tag på pennor, böcker och något att skriva i för dessa barn. Det var inte så lätt, sa hon, och nu väntade hon på att bli uppringd för att få veta om hon kunde få tag på materialet hon behövde. När telefonen väl ringde var det med ett positivt svar och hon kunde sedan sätta sig ned i lugn och ro och äta färdigt.

Det verkade emellertid inte som att alla lärare led av materialbrist just när det gällde saker som pennor och skrivböcker. I årskurs 9 arbetade dessutom eleverna i första hand med sina datorer, så det var sällan någon som efterfrågade detta. Böcker däremot, såväl läromedel

som skönlitteratur, fanns det inte gott om. Trots att det sedan 2011 är reglerat i skollagen att varje elev ska ha tillgång till ett skolbibliotek¹⁴ var detta något som saknades på Tjärnskolan. En gång i tiden hade där funnits ett men med ungdomsböcker från 60- och 70-talen hade det tillslut rensats ur. I dess ställe stod nu något som kallades för Lärcenter, vilket främst verkade användas som en lugn och avskild plats för elever som behövde det under lektionerna. Andra skolor i kommunen, fick jag berättat för mig, hade klarat den ekonomiska biten genom att ”offra en lärartjänst”, i.e. anställa en bibliotekarie för att kunna hålla öppet skolbiblioteket men därmed förlora en av lärartjänsterna. Fram tills nu hade lärarna på skolan tagit med eleverna till det lokala biblioteket istället, något som ifrågasattes av de bibliotekarier som arbetade där. För att tvinga fram ett riktigt skolbibliotek på skolan hade därför Mossbackens lokala bibliotek börjat begränsa de tider som de tillät lärarna att komma dit med eleverna.

Att det inte fanns läroböcker i vissa av skolans ämnen handlade för somliga av skolans lärare om att det inte ville binda sig till den struktur som läroböckerna innebar. Att bara sitta och läsa sida upp och sida ner var inget bra för inläringen, menade exempelvis läraren i engelska. Den typen av undervisning hängde samman med den gamla katederundervisningen, menade hen, och tog inte hänsyn till de olika nivåerna i klassrummet. I andra fall, som i de samhällsorienterande ämnena, så fanns det böcker men deras ålder gjorde att de hade passerat bäst-före datum för vad lärarna ville lära ut. En av lärarna i samhällskunskap beskrev situationen på detta vis:

Lärare: I SO finns det ju [en lärobok] men den är väldigt gammal. Och sen finns de inte så att varje elev kan ha en bok utan man får ha dem i klassrummet. Och så får de läsa där. Men den är, jag tycker inte att den är uppdaterad. Jag tycker att den är ja, den är för gammal.

Isabella: Men... kan man inte köpa in nya böcker då?

Lärare: Ja, vi har gjort ett äskande på 178 000. Till rektorn. Vi har ju köpt till mellanstadiet så att de har ju äntligen böcker i alla ämnena. Vi har inte köpt till hög [-stadiet] men... och vi skulle behöva det men då skulle det kosta 178 000 kronor. Jag är tveksam till att vi kommer få det och det kommer väl dröja sådär fyra-fem år innan vi får böcker i alla ämnen för vi kommer väl få 40 000 per år eller något och då kommer det långsamt generera att vi har böcker. Men, det kommer ju ta sin tid.

¹⁴ Skollagen 2010:800, 36§: Eleverna i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ha tillgång till skolbibliotek.

Det var alltså inte så att behovet av böcker försvunnit i och med att datorerna introducerats som huvudsakligt verktyg på skolan. Snarare tydde denna lärares svar på att det var en ekonomisk fråga framför vilka behov som fanns i undervisningen. Även för de lärare som föredrog att inte använda sig av fasta läroböcker var det problematiskt med avsaknaden av böcker på skolan. När Katarina började arbeta på skolan året innan saknades läromedel i de ämnen hon skulle undervisa. ”Då tänkte jag men vad bra, då jobbar vi med litteratur istället!”, berättade hon i en av intervjuerna. Problemet, visade det sig, var att det inte fanns en enda klassuppsättning för mellanstadiet. Eftersom skolan heller inte hade något bibliotek var det inte möjligt för eleverna att välja enskilda böcker att läsa därifrån. Katarina började därför ta med sina egna böcker hemifrån. Med pengar från den egna fickan köpte hon även ungdomstidningar till eleverna. Senare hade hon pratat med ämnesrådsledarna, i.e. representanterna för den grupp av lärare som arbetade med samma ämnen som hon själv, och nu hade de lyckats köpa in ett antal klassuppsättningar. Egentligen ville hon att mellanstadiet skulle ha åtminstone tio uppsättningar med böcker, men det skulle ta tid menade hon.

Eftersom böcker och läsning var en så central del av Katarinas undervisning hade jag svårt att föreställa mig hur det skulle vara att undervisa utan dem. När eleverna inte satt vid datorerna hade de allt som oftast en bok i handen. Ibland satt Katarina och läste högt för dem, vid andra tillfällen läste de för sig själva. Och om det var någon av ungdomarna som blev klar före de andra fick hen alltid uppmaningen av Katarina att ”Ta en bok!”. Perplex frågade jag därför:

Isabella: Men alltså... Det måste ju ha varit någon som jobbade innan dig? Vad jobbade den med då om det inte fanns, inte några läromedel (skrattar) och ingen... Det låter ju som att det var helt tomt då liksom!

Katarina: Ja. (skrattar) Det där är... vad är det här liksom! Men så är det.

Bilden av Katarina som påbörjar sitt nya yrkesliv som lärare i ett klassrum helt utan material framstod nästan som tragikomisk. Under intervjun, som genomfördes drygt ett år efter att hon först hade börjat på skolan, kunde hon skratta åt den situation som hon hade stått inför. Samtidigt, berättade hon, hade det varit tufft att komma till en klass där förkunskaperna var så mycket lägre än hon hade förväntat sig, där de kunskapsmässiga skillnaderna mellan eleverna var så stora och där det inte fanns något tidigare material att arbeta med. ”Jag fick börja om från scratch”, berättade hon och menade att sjuttio procent av hennes kunskaper från lärarhögskolan bara var att stryka. Ändå hävdade Katarina att resurser var något som en lärare kunde klara sig utan, så länge som hen var tillräckligt påläst och kunnig i sitt ämne. Självt

förlitade hon sig på den litteratur och de böcker som hon läst sedan innan och att hon alltid hade varit stark i det ämne som hon undervisade i. ”Du måste känna till ditt eget ämne”, sa hon, ”för gör du inte det förstår jag inte hur det skulle gå att undervisa”.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag lyft fram hur lärarna ifrågasätter friskolornas vinstuttag som ett av de större problemen i skolsystemet och att det enligt lärarna snarare handlar om en övergripande obalans i resursfördelningen mellan skolor. Jag har också visat på hur satsningen på datorer i skolan förväntas effektivisera lärarnas arbete men att det många gånger får en motsatt effekt. De digitala plattformarna har en närmast panoptisk funktion och får lärarna att känna sig tvingade att lägga tid och energi på vad de kallar ”pappersarbete” och administrativa uppgifter. Dessutom gör dåligt fungerande datorer och bristande tekniska kunskaper att mycket undervisningstid går åt till uppgifter som ligger utanför undervisningen. Samtidigt minskar andra typer av resurser i skolan och på Tjärnskolan exemplifieras detta i avsaknaden av ett skolbibliotek och bristen på undervisningsmaterial. Detta lägger i sin tur stor vikt på lärarna att vara starka och kunniga i sina ämnen och därmed känna sig trygga i sin professionella roll. Detta är något som jag kommer att diskutera vidare i nästa avsnitt.

När endast det som kan mätas blir viktigt

I detta avsnitt vill jag visa på hur begrepp väsentliga för de nyliberala diskurserna har kommit att få ökad betydelse inom skolans verksamhet sedan reformeringarna under 1990-talet inleddes. Genom att lyfta fram lärarnas arbete med att förbereda eleverna inför nationella prov vill jag belysa hur kraven på mätbarhet och ansvarsutkrävande fått ökat utrymme i det sätt som undervisning bedrivs på. Vidare vill jag visa på hur detta och liknande verktyg omformulerar både vad som anses vara nödvändig kunskap och lärarnas position som bärare av denna kunskap. Sammanfattningsvis handlar detta avsnitt om hur en granskningskultur blivit allt mer bärande i skolverksamheten och vilka konsekvenser det får för lärarnas arbete och deras upplevelse av sig själva som professionella aktörer.

Att undervisa för och efter nationella prov

”Jag har låtit dem öva på flera prov innan det här”, berättade Oscar under en av de tio minuter långa raster som uppstod mellan lektionerna. Dagens första elevgrupp hade just lämnat klassrummet och kvar satt vi, Oscar vid sin kateder och jag vid det lilla bordet i hörnet där jag så ofta satt under hans lektioner. Dessa stunder hade efter ett tag kommit att bli något av en ritual, där han satt och åt ett av sina många äpplen medan jag smuttade på dagens andra eller tredje kopp kaffe. Det var vid dessa tillfällen som han brukade förklara delar av undervisningen för mig eller reda ut frågor som kommit upp under någon av lektionerna. Under den tidigare timmen hade klassen som just lämnat rummet fått tillbaka sina nationella prov och tillsammans hade lärare och elever gått igenom testets många frågor. Det hade inte gått jättebra, sa Oscar medan han visade mig frågorna i provhäftet. Majoriteten av eleverna hade inte klarat gränsen för godkänt men, underströk han, nio av tio hade höjt sig från förra provomgången. Han kände sig ändå hoppfull och menade att det gick framåt. Ibland räckte det med att eleverna missförstod ett enda ord i en fråga för att svaret skulle bli helt fel. På det prov som han nu höll i handen var det begreppet ”debut” som hade ställt till det för många av ungdomarna, ett ord som han många gånger under dagens kommande lektioner skulle sucka över. Samma procedur skulle nämligen ske för nästa grupp niondeklassare som snart skulle komma släntrande in genom dörren.

Proven de fick tillbaka var emellertid inga ”riktiga” nationella prov utan gamla övningsprov som Oscar hade delat ut. Han berättade att han hade för avsikt att låta alla nior

öva på åtminstone sex liknande ämnesprov innan det var dags för vårterminens sista och avgörande test. Nu var det fortfarande hösttermin och även om det inte var många veckor innan jullovet tog vid så fanns det fortfarande tid för eleverna att lära sig hur proven var upplagda och hur de bäst fann svaren i texten. Samtidigt underlättade övningsproven för Oscar själv i och med att det blev lättare att avgöra hur eleverna låg till betygsmässigt. ”Alla kan ha en dålig dag”, menade han och att bara gå efter ett prov skulle inte bli rättvist. Samtidigt var elevernas betyg tvungna att korrelera något sånär med de nationella proven. Skolverket gav dubbla budskap när det gällde detta, menade Oscar. Dels ska de inte vara det enda underlaget för betygssättningen och dels får skolan och de enskilda lärarna kritik om det är allt för hög diskrepans mellan provresultat och slutgiltigt betyg, berättade han. När de tio minuterna till slut hade gått kom nästa grupp niondeklassare in. Oscar slängde äppelskrutten i papperskorgen och reste sig på nytt för att påbörja ytterligare en provgenomgång.

Diskussionen kring hur lärarna skulle kunna förbereda och hjälpa eleverna inför de stundande nationella proven pågick under hela tiden för mitt fältarbete. Redan under det första mötet med Oscar och hans kollegor, på ett av de veckovisa lärarlagsmötena, hade frågan kommit upp. Diskussionen hade då kretsat kring om det var möjligt för fler lärare att använda sig av Oscars taktik och låta eleverna öva på så många prov som möjligt. En del av lärarna hade redan då, i början av november, fokuserat mycket av sin lektionstid på detta medan andra inte såg hur en liknande satsning skulle kunna vara möjlig i deras ämnen utan att syftet med provet försvann. Så var det exempelvis med de samhällsorienterande ämnena, menade en av lärarna, eftersom det inte gick att plugga på dessa prov på samma sätt. Under den tid som gick från detta första möte till den dag som jag lämnade skolan fortsatte de nationella proven att vara ett återkommande samtalsämne och på flertalet av de lektioner som jag medverkade i var undervisningen riktad just mot dessa prov. Under samma period stegrades också lärarnas oro för hur det skulle gå för deras elever men också för hur undervisningen skulle påverkas och hur arbetsbördan skulle komma att se ut under vårterminen.

Vad är då nationella prov? De nationella proven, eller ämnesproven som de också kallas, har varit en del av grundskolans bedömningsverktyg sedan mitten av 1990-talet då läroplanen Lpo 94¹⁵ infördes. Liknande tester infördes under samma period i många andra länder och, likt utvecklingen i Sverige, har omfattningen av liknande tester ökat under åren som gått (se e.g. Whitty, 1997; Johannesson, Lindblad, & Simola, 2002; Day, 2004; Torres,

¹⁵ Lpo 94 är förkortningen för Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Denna läroplan infördes den 1 juli 1994 och beskrev mål och riktlinjer för skolans arbete. Lpo 94 ersattes under höstterminen 2011 av Lgr 11.

2013; Apple, 2013). Sedan införandet av de första nationella proven har antalet tester i den svenska grundskolan växt till att snart innefatta alla teoretiska ämnen. När proven skulle genomföras under vårterminen 2014 skulle de svenska eleverna i årskurs 6, utöver de tester som tidigare år givits i engelska, svenska/svenska som andra språk och matematik, för första gången även skriva prov i de samhälls- och naturorienterande ämnena. Detta hade sedan 2009 varit en obligatorisk del av skolutbildningen för elever i årskurs 9 men utökades alltså under 2014 till att även innefatta årskurs 6. Lärarnas oro för en ökad arbetsbelastning under vårterminen är därför inte svår att förstå: med fler prov krävdes ökad förberedelse samtidigt som fler dagar gick bort till provskrivning och rättning.

Vårterminen är den tid då de nationella proven tar störst utrymme i skolundervisningen. I och med att merparten av proven sker vid samma tidpunkt för alla elever i respektive årskurs, oberoende av skola och geografisk plats, måste lärare anpassa terminens undervisning för de datum som proven ges. Eftersom provperioden startar i mitten av mars för att inte avslutas förrän i mitten av maj tar proven stor del av vårterminen i anspråk. Jag återkom därför till ett par av lärarna i slutet av terminen för att höra efter hur våren hade gått. Maria, som var en de som svarade, skrev tillbaka att den sista delen av vårterminen i princip var så uppstyckad av nationella prov och lovdagar att "ingen sammanhållande undervisning kan genomföras". Hon var stressad och frustrerad, beskrev hon, och med tre veckor kvar till betygssättningen hade hon färre än hälften av de ursprungliga lektionerna kvar att undervisa.

De delmoment som ingår i proven varierar från ämne till ämne. I engelska och svenska/svenska som andra språk testas elevernas läsförståelse, muntliga och skriftliga förmågor. I matematik testas elevernas kunskaper i huvudsak genom skriftliga prov men testen innehåller också ett delmoment där eleverna ska resonera i grupp och ge en muntlig framställan. I de natur- och samhällsorienterade ämnena (eller, förkortat, NO och SO) ser upplägget lite annorlunda ut. I NO ingår biologi, kemi och fysik medan ämnen i SO är samhällskunskap, geografi, religion och historia. Det som skiljer dessa prov från de nationella proven i engelska, svenska och matematik är att läraren först tre veckor innan provtillfället får reda på vilket ämne det är som provet är inriktat på. Vilket prov som en enskild skola sedan får avgörs av Skolverket.

På Skolverkets hemsida beskrivs provens huvudsakliga syfte som att "stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning" (Skolverket, 2013 a). I och med att alla elever i en årskurs gör samma prov samtidigt förväntas testet av deras kunskaper ske på lika villkor. Skolverket menar emellertid att proven har ytterligare ett syfte och det är att ge ett analysunderlag för hur kunskapskraven uppfylls i enskilda skolor, på den kommunala och den

nationella nivån. Proven är således ett bedömningsverktyg både för den enskilde läraren när det kommer till elevernas kunskaper och för en samhällelig bedömning av skolor på en mer övergripande nivå. Även om kommunerna sedan länge har övertagit huvudmannaskapet bibehåller staten på detta sätt en form av kontroll över skolan, genom läroplaner och nationella tester, och undervisningen fortsätter att ha en standardiserad form även om landets skolor och kommuner skiljer sig från varandra i stort.

Flera teoretiker har understrukit vilken funktion som nationella tester har för att upprätthålla statens styrning av skolan: genom proven cementeras läroplanerna som den dominerande ramen för lärarnas arbete och det blir svårare för dem att omforma denna ram efter lokala behov (se e.g. Hatcher & Troyna, 1994, s. 165, citerat i Ranson, 1995, s. 438). Detta kan te sig motsägelsefullt i en diskurs som förordar de-centralisering och individualisering av undervisningen, men i själva verket är detta en förutsättning för att skolorna överhuvudtaget ska kunna fungera som en marknadsplats. Genom att utbildningen i skolorna standardiseras, elever och lärares prestationer bedöms efter givna mål och yttre granskning görs möjlig, blir skolor, elever och lärare jämförbara med varandra. Utan nationella tester finns, i Apples ord, ingen komparativ bas av information som kan underbygga ett konsumentval (2001, s. 112). Regleringen av skolan medför därmed att staten kan behålla sin styrning av skolan utifrån marknadens mekanismer. Om testerna upprätthåller och fastställer läroplanernas roll, är de samtidigt med och (re-)konstruerar den kunskap som ligger till grund för dem.

De nationella proven kan förstås som en del av övergången från ett statligt, ovanifrån styrt system till ett som baseras på att de verksamma i skolan själva reglerar sina handlingar. Som Hatcher och Troyna beskriver kan lärarna emellertid inte frångå de ramar som staten ställer upp och de nationella proven får därför karaktären av disciplinära teknologier, eller självregleringstekniker (Shore, 2008, s. 283), där staten utan direkt inblandning kan styra både lärare och undervisning. Innan jag går vidare med denna diskussion vill jag emellertid lyfta fram ytterligare en aspekt av de nationella proven, nämligen utgångspunkten att alla elever i en viss åldersgrupp kan mätas efter samma mall.

När alla elever mäts efter samma måttstock

Under höstterminens övningar inför de nationella proven återkom så gott som alltid en variation av frasen: ”När det är dags för det riktiga provet får jag inte lov att hjälpa er!”. Oscar menade att reglerna runt de nationella proven sedan en tid tillbaka hade blivit strängare och

att i de ämnen som eleverna tidigare hade kunnat få lite extrahjälp, såsom i SvA, var det nu inte tillåtet. Detta ställde till problem för både lärare och elever eftersom ungdomarna ibland hade svårt att förstå ord som egentligen inte hade med uppgiften att göra. När jag satt med under provövningarna slog det mig fler än en gång hur de olika testernas uppgifter förutsatte en kulturellt betingad kunskap hos eleverna som inte alla hade eller ens kunde förväntas ha.

Denna fråga ställdes på sin spets en eftermiddag på skolan. Maria och en av hennes klasser hade av någon anledning fått uppdraget att agera testpiloter för ett av de kommande nationella proven. Provet var således inte ett riktigt prov utan klassen ombads att göra det för att testa utformningen och upplägget av själva provet för att det senare skulle kunna utvärderas av Skolverket. När Maria kom tillbaka från denna lektion satt Katarina och jag och småpratade inne i arbetsrummet. Hon var märkbart irriterad och satte sig genast ned vid sitt arbetsbord och började skriva. När Katarina frågade henne hur det hade gått svarade hon uppretat att hon inför provet hade blivit instruerad att det skulle ta fyrtiofem minuter. För hennes klass hade det tagit sjuttiofem. Provet var fyllt med ord som fjord, fisk foder och likande begrepp som ingen av eleverna hade stött på innan och som likaväl hade kunnat bytas ut mot något annat, mer lättbegripligt. De fyllde ingen funktion för själva uppgiften, sa hon och gjorde en frustrerad gest med armarna: ”Det är sjukt att elever som har varit här i ett och ett halvt år förväntas att klara ett sådant här prov!” Under tiden som vi pratade hade Jessica kommit in genom dörren. Hon vände sig till Maria och frågade hur det kom sig att det med nationella proven i vissa ämnen kom foldrar som förklarade de svåra orden men att det inte tilläts i Marias ämne? I Jessicas ämne var det tillåtet, även om hon tyckte att foldrarna förklarade lite väl mycket ibland. Maria svarade att det inte direkt var som att hon förväntade sig att de skulle få de ämnesspecifika orden på papper, att eleverna skulle kunna dem ingick i deras kunskapskrav. ”Men, ordet fjord är inte något som de ska förväntas kunna och ska inte vara avgörande för det betyg de får!”. Medan vi andra gjorde oss redo för lunch satt Maria kvar vid sitt bord. När hon blev tillfrågad att följa med svarade hon att hon ”måste få ut det här” och pekade på den lista av ord som hon skrivit ned för att skicka till Skolverket. Jag fick intrycket av att det lika mycket handlade om att få ner de problematiska orden på papper som att ”få ut” frustrationen över den situation hon just hade upplevt.

Under tiden som vi tog på oss ytterkläderna fortsatte diskussionen. Lärarna i rummet var överens om att de nationella proven såg olika ut beroende på vilket universitet eller högskola som gjorde dem. Det prov som Maria just hade genomfört kom från Luleå Universitet och hon funderade om bristerna i upplägget handlade om att det var få som invandrade just dit. Kanske var det därför de inte var införstådda med vilka problem som kan

uppstå med ett sådant här prov?, undrade hon. Jessica höll med Maria i hennes funderingar och pekade på att de nationella proven i hennes eget ämne kom från Göteborgs Universitet och att det fanns fler invandrare i storstadsregionerna. När vi andra efter en stund klev ut genom dörren satt Maria kvar på sin plats och fortsatte skriva på listan över ord som eleverna hade frågat efter, en lista som vid det laget hade blivit lång.

Helena Korp har i sin doktorsavhandling behandlat vilken roll de nationella proven spelar för betygssättningen på gymnasiet och hur detta hänger samman med elevernas socioekonomiska bakgrund (Korp, 2006). I ett avsnitt diskuterar hon huruvida de varierande betygssättningarna (där elever med lägre kulturellt kapital generellt missgynnas) kan höra samman med provens utformning. Korp lyfter fram en norsk undersökning av de svenska ämnesproven på gymnasienivå där författarna menar att den bristande likvärdigheten och utfallet av proven är relaterad till skolornas hantering av dem, inte till brister i testerna i sig (a.a., s. 82). Från lärarhåll tycks det dock finnas en annan synvinkel, menar Korp och refererar till ett flertal elev- och lärarenkäter gjorda av Skolverket där de tillfrågade upplever att proven missgynnar elever med utländsk bakgrund eller som har ett annat modersmål än svenska (ibid.) Liknande slutsatser dras även av lärare i matematik och svenska på grundskolenivå i Skolverkets rapport *Prövostenar i praktiken* (Skolverket, 2004). Korp framhåller också att de nationella proven på gymnasienivån ofta relaterar till kunskaper som bygger på en ”utpräglat svensk eller västerländsk erfarenhetssfär” (Korp, 2006, s. 177). Detta verkar även vara fallet när det kommer till de nationella proven på grundskolenivå, utifrån det prov som Marias elever fick skriva. Begreppet ”fjord” är visserligen relevant för skolämnen som svenska och geografi men för det ämne som Maria undervisade i fanns ingen nödvändighet i att just detta ord användes. Frågeställningen hade sålunda kunnat se annorlunda ut utan att för den sakens skull förenkla det som uppgiften ville att eleverna skulle svara på. Istället gjorde användningen av ord liksom detta att flertalet elever hade svårt att förstå själva uppgiften.

Likt de teoretiker som har skrivit om den ökade granskningen inom skolväsendet (se e.g. Shore, 2008; Apple, 2001a, 2001b, 2005, 2013) menade de lärare som jag talade med att det inom skolan måste finnas sätt att säkerställa att eleverna fick de kunskaper som de hade rätt till och att skolorna gjorde sitt jobb. Samtidigt tenderade det mätsystem som nu fanns att, liksom det fria skolvalet, att gynna vissa elever och missgynna andra. Elever som hade de förkunskaper, eller det kulturella kapital, som krävdes för att tolka proven var också de som hade störst chans att klara dem. Detta hänvisar Apple till att de nyliberala skolsystemen lutar sig mot något han kallar för en ”tunn” (thin) moral där alla individers konkurrens på utbildningsmarknaden förväntas suddas ut elevernas ojämlika förutsättningar (2001, s. 115).

Han menar att de konstanta förändringarna i läroplaner och bedömningsmatriser gör det svårt att på riktigt analysera huruvida nationella tester är rättvist utformade för alla elever (a.a., s. 114). Förändringar som ser små ut på papper, såsom att eleverna i SvA sedan införandet av Lgr11 inte längre tilläts gå igenom det nationella provets läshäfte med läraren och därmed få förklarat svåra ord, kan därmed få stora konsekvenser i praktiken.

Att lärarna lade så mycket tid på att förbereda sina elever inför de nationella proven kan ses som ett försök till att jämna ut dessa ojämna förutsättningar. Under lärarlagsmötena uppmanade de olika kollegorna varandra att ”gå in på nationella provet och titta efter de uppgifter som klassen håller på med just nu” för att på så sätt kunna ”förbereda eleverna på de uppgifterna”. Det innebar att vissa delar av undervisningen skalades av eller lades åt sidan för att elever och lärare skulle kunna fokusera så mycket som möjligt på det som senare skulle testas. Denna företeelse har i den amerikanska och brittiska pedagogikforskningen kommit att kallas *teach-to-the-test*, på svenska ungefärligen undervisa-för-provet (se e.g. Popham, 1999, 2003; Mitchell, 2003). Att undervisa-för-provet innebär att läraren fokuserar på de bitar i undervisningen som kan tänkas dyka upp på ett kommande prov medan kunskap som är svårare att mäta, men som samtidigt kan bidra till en djupare förståelse av ett ämne eller fenomen, lämnas därhän.

Flertalet teoretiker varnar för att denna form av undervisning tenderar att öka i takt med att skolsystemet lägger allt mer fokus på mätbara resultat (se e.g. Day, 2004; Shore, 2008). Shore menar exempelvis att förberedelserna inför prov likt de nationella testerna numera har fått en så dominant roll i undervisningen att de kommit att styra klassrummens praktiker (a.a., s. 281). Proven fungerar som en granskningsmekanism inte bara för hur väl enskilda elever lever upp till de kunskapskrav som ställs på dem i läroplanen, utan även för hur lärare och skolor producerar den undervisning som de förväntas. Även efter att proven är genomförda kan Skolinspektionen begära ut enskilda skolors provresultat och kräva en utomstående granskning av lärarnas bedömningar (Skolinspektionen, 2014). Skolverkets avsikt med proven – att å ena sidan skapa likvärdiga bedömningsförutsättningar och å andra sidan att granska huruvida landets skolor följer läroplanerna – är intimt sammankopplade med den nyliberala diskursens krav på accountability och transparens. På detta sätt förflyttas tilliten från lärarna som professionella aktörer till tekniska mekanismer inom systemet. Som många teoretiker har påpekat innan mig (se e.g. Power, 1994; Strathern, 1997; Shore & Wright, 1999; Chee, 2012) leder detta till *mindre* snarare än *mer tillit* i systemet och därmed mer krav på kontroll och granskning. Det är detta som tycks vara granskningskulturens förbannelse – ju mer tekniker som används för att reglera att allt går rätt till desto mer ökar behovet av att

reglera. Revisionstekniker göder på detta sätt sig själva. I den kommande och sista delen av detta avsnitt kommer jag att diskutera hur granskningskulturen påverkar lärarnas syn på sig själva och deras eget arbete.

Om att vara lärare i en tid av utvärdering

”När jag var liten fanns det en pojke i min klass som alla retade”, berättade läraren Ahmed för mig under en lunchrast, ”vi kallade honom för åsna.” Ahmed ingick inte i det lärarlag som jag följde på skolan och att vi kommit att tala med varandra denna dag hörde samman med att vi bägge ätit lunch i lärarrummet. Han hade arbetat på skolan i ett flertal år och undervisade elever i alla årskurser och åldersgrupper på skolan. Vid bordet där vi satt pågick en högljudd diskussion om fotboll och, eftersom det inte var ett ämne som verkade intressera någon av oss, hade jag efter ett tag bytt plats och vi hade börjat att prata. För att förklara sin syn på skolan av idag hade Ahmed börjat berätta om en händelse från hans egen uppväxt och hur hans mamma hade reagerat när hon fick höra vad pojken i klassen kallades: ”Hon sa till mig att om du kallar en person för åsna tillräckligt länge så kommer den tillslut bli en åsna”, fortsatte han. ”Och, du förstår, det är samma sak för lärarna. Om alla säger att vi är dåliga, ja, då blir vi det!”

Ahmeds barndomsberättelse blev en talande metafor för de känslor som flera av lärarna gav uttryck för och som präglades av lika delar ilska och uppgivenhet. Det handlade om känslan att ha förlorat det allmännas förtroende och att den kaosartade situation som beskrevs i media låg på lärarnas axlar. Den skola i kris som ofta utmålades i media tog många personligt eftersom det var deras arbete och, ibland, livsprojekt som det handlade om. För att värja sig mot denna bild hade olika lärare anammat olika tillvägagångssätt för att inte bli alltför påverkade. Maria berättade exempelvis att hon helt hade slutat läsa om skoldebatten i tidningarna. När skoldiskussionerna kom upp i tv-rutan valde hon helt enkelt att stänga av eller byta kanal. Detta innebar emellertid inte att hon avstod från att själv delta i diskussioner kring utbildning och skola, menade hon. Tvärtom sökte hon, liksom många andra av skolans lärare, aktivt upp de forum där deras röster kunde bli hörda – på Twitter och olika diskussionsgrupper på nätet. Under den intervju som vi hade i slutet av terminen förklarade hon sina känslor på ett liknande sätt som Ahmed och berättade om varför hon valt att sälla bort de offentliga skoldebatterna från sitt nyhetsflöde:

Alltså den, det är klart att den bilden gör någonting med lärarnas självbild. För om man hela tiden får höra hur dålig den svenska skolan är och vilka stora problem den svenska skolan har, vilka låga kunskaper eleverna har och vad dåliga lärarna är. [...] Det är klart att man tillslut anammar den bilden av sig själv. Det är som klassisk mobbing. Om någon talar om för en, ett barn eller en grupp barn talar om för ett annat barn hela tiden att du är ful, du är dum i huvudet... Det är klart att det barnet till slut börjar tro på det. Det här fungerar på samma sätt. Det trummas hela tiden ut i media att svenska skolan är i kris. Och till stor del [...] så pekar man på lärarna, det är något som lärarna gör fel. Och det är klart att det gör något med ens självbild.¹⁶

I de akademiska diskussioner som handlar om granskningskultur har tonvikten ofta lagts på den förflyttning av tillit som har skett i utbildningssystemet. Från att lärare har kunnat åtnjuta det allmännas förtroende i sin roll som professionella aktörer har tilliten i större mån lagts på externa granskningsmekanismer och uppvisbara resultat (se e.g. Power, 1994; Strathern, 1997; Shore & Wright, 1999; Apple, 2005; Shore, 2008). I artikeln *Towards an Uncertain Politics of Professionalism* diskuterar Ian Stronach m.fl. hur detta har fått som resultat att det skett en förskjutning av innebörden i begrepp som 'bra', 'dålig', 'framgång', 'misslyckande' och 'förbättring' i relation till skolor och lärande (2002, s. 130). Från att ha haft en mer djupgående filosofisk betydelse¹⁷ menar författarna att dessa begrepp har kommit att förknippas med den diskurs som förespråkar effektivitet och mätbarhet. Därmed blir antaganden om vad som är en 'bra skola' eller en 'bra lärare' sammanbundet med de enskilda lärarnas och skolornas förmåga att få eleverna att prestera höga resultat på de regionala, nationella eller internationella rankinglistorna. Förmågan att engagera och uppmuntra eleverna till kunskapsörst blir på så sätt osynliga så länge som de inte leder till mätbara resultat.

Stronach m.fl. (2002) understryker hur den politiska debatten om skolan har flyttats allt längre bort från lärarprofessionen i sig och till att i första hand ske på en arena som är utom

¹⁶ Det är viktigt att här påpeka att lärarna fortfarande har en maktposition gentemot sina elever och deras föräldrar.

¹⁷ Här refererar författarna till de sju principer som Goodson och Hargreaves menade styrde/borde styra den postmoderna professionella utbildningsaktören: "discretionary judgement, moral engagement, collaboration, heteronomy, care, continuous learning and complexity." Citatet återfinns på sidorna 20-21 i Hargreaves, A och Goodson, I (1996) *Teachers' professional lives: aspirations and actualities*, i A. Hargreaves och I. Goodson (red) *Teachers' Professional Lives* (London: Falmer).

lärarnas räckhåll (a.a., s. 130). På så sätt nekades lärarna att bli aktörer i sin egen kontext, *betraktare av snarare än deltagare* i den politiska debatten. Att som Maria ovan vägra ta del av denna debatt blir därmed ett uttryck för motstånd, ett sätt att återskapa en del av det egna aktörskapet och själv kontrollera vilka åsikter hon vill ta in och låta påverka hennes uppfattning om sin yrkesroll. Det fanns emellertid en motsägelsefullhet i hur lärarna hanterade den offentliga debatten. Samtidigt som de motsatte sig uttalanden som ”en skola i kris” eller ”nedåtgående spiral” kunde de själva använda sig av samma ord. Mitt intryck var att det som presenterades som nyheter eller ett bryskt uppvaknande i den mediala debatten var något som de själva hade vetat om länge.

Maria bekräftade dessa tankegångar när jag frågade henne om dem i samband med att PISA-resultaten kom den tredje december 2013. Samtidigt som media fullkomligen överöstes med artiklar om hur dåligt det hade gått för de svenska eleverna och politikerna var upptagna med att lägga skulden på varandra, så var det märkligt lugnt bland lärarna på Tjärnskolan. På min fråga om hur det kom sig svarade Maria att hon inte trodde att det fanns en enda verksam lärare som ”på fullaste allvar” skulle bli förvånad över PISA-resultaten. Framförallt inte de som hade jobbat ett tag, menade hon: ”Vi har liksom sett det här hända. De nedåtgående kurvorna. Ingen är förvånad som jobbar i skolan. Ingen!” Samtidigt som hon avfärdade nyhetsvärdet i PISA-resultaten menade Maria att det fanns en annan viktig aspekt av hela diskussionen kring de sjunkande resultaten:

Att kunskapsnivåerna sjunker, det har vi sagt hela tiden. Och det har vi sett hela tiden. Samtidigt som det faktiskt är så att betygen går upp. Och det är ju en intressant skillnad. Det är frågan vad det beror på när alla lärare är överens om att elevernas kunskaper sjunker så sätts det samtidigt högre och högre betyg? När jag började jobba så hände det inte överhuvudtaget att ... att någon rektor som jag hade ... hade åsikter om de betyg som jag satte eller ifrågasatte de betygen som jag satte. Eleverna gjorde det inte heller. Veldig få föräldrar som [...] ifrågasatte de betyg som sattes utan det var sådär att det är du som är lärare. Det är du som vet vad som krävs för de här betygen och man hade liksom tillit till att jag var kompetent nog att bedöma elevernas kunskaper på ett korrekt sätt. Det är inte alls ovanligt att man blir ifrågasatt i betygssättningen numera.

Att de sjunkande kunskapsnivåerna bland svenska grundskoleelever inte visade sig i betygssättningen menade Maria alltså hörde samman med det yttre tryck som lärarna upplevde. I och med den konkurrenssituation som uppstått så låg både föräldrar, elever och skolledning på för att betygen skulle bli så höga som möjligt. En liknande analys gjordes av

en annan lärare på skolan, Eva, men utifrån ett annat perspektiv. Eva hade arbetat på skolan i drygt tio år men hade börjat fundera på att byta arbetsplats till hösten. Hon menade att det i sökandet bland platsannonserna blev tydligt vad som värderades hos en lärare och att det allt oftare stod saker som att skolan sökte en ”dokumenterat duktig lärare”. När jag frågade henne vad det betydde svarade hon med att ställa den retoriska frågan om vad som utmärkte en bra lärare – var det någon som satte höga betyg? Med en fnysning fortsatte hon:

”Fan lycka till för mig som sätter två E i en hel klass liksom! Vad hade dina elever för betyg där?
Ja, alla hade F utom två. Det är fan tack och goodbye i så fall.”

Som Eva påpekar blir alltså den synliga prestationen i form av mätbara resultat det som avgör om läraren är duktig på sitt jobb eller inte. Kvantifieringen av elevernas kunskaper, i form av betyg och meritvärden, ger på så sätt inte bara elevernas deras relativa värde på skolmarknaden (Apple, 2001, s. 109) utan även lärarnas och skolornas. Eva höll fast vid att det fortfarande var viktigare att sätta rättvisa betyg än höga betyg, men underströk att den hållningen hela tiden utmanades i och med att kraven på prestation ökade. Bland de lärare i arbetslaget som hade jobbat på andra skolor fanns många historier om hur föräldrar och elever kritiserat betygssättningen eller lärarens arbetsmetoder. Jessica berättade om hur en sommaresemester hade förvandlats till en pina då en förälder upprepade gånger hade ringt för att kräva att betyget för dess barn ändrades innan terminsstart. När det var föräldrarna som ifrågasatte handlade dessa berättelser dock sällan om Tjärnskolan. Upplevelser liknande Jessicas hade oftare utspelat sig på skolor där resursstarka föräldrar förväntade sig höga betyg åt sina barn¹⁸.

Styrning inifrån och ovanifrån

”Vi har blivit mer av tjänstemän nu”, menade Johanna och lutade sig återigen bakåt i stolen innan hon fortsatte. ”Vi har förvandlats från tänkande, självständiga och kreativa individer till sådana som följer ett mönster. Och det är egentligen en utveckling som sker i hela samhället.” Hon hade under samtalets gång haft svårt att sitta still i den stol där hon satt och vägde armbågarna ömsom på knäna, ömsom mot stolens armstöd. Det var som om själva

¹⁸ Detta kan anses hänga ihop med förutsättningarna diskuterade i kapitel 1. Resursstarka elever och föräldrar kan använda sig av det marknadsanpassade utbildningssystemet och därmed bli ”goda konsumenter”. När eleven blir konsument, eller köpare, av utbildning får läraren och skolan rollen som producent och säljare.

samtalsämnet fick henne att sitta obekvämt. Jag hade en stund tidigare bett henne att prata om sitt yrkesliv och som en av de lärare som hade jobbat längst på skolan hade hon mycket att berätta. Med stolthet i rösten hade hon pratat om de många experiment som eleverna hade fått genomföra på lektionerna, hur flertalet av dem senare hade gått vidare till gymnasiets svårare linjer. Nu hade emellertid hennes röstläge ändrats och hon pratade om hur de successiva förändringarna i skolsystemet hade tagit udden av glädjen i att undervisa. ”Nu är det bara ett jobb man gör”, sa hon och lutade sig suckande tillbaka mot stolsryggen igen.

Att det bara var ett ”jobb man gör” hade i Johannas fall inget att göra med att hon hade tröttnat på att undervisa eller att arbeta med ungdomar. Snarare handlade det om att hon upplevde att den kreativa frihet som fanns inom läraryrket helt eller delvis hade försvunnit. Anna Karlefjärd beskriver i sin doktorsavhandling hur läraryrket tillhör de yrkeskategorier som av samhället tilltros ett professionellt friutrymme (Karlefjärd, 2011). Det innebär att, menar Karlefjärd, att samhället har accepterat ”den professionella kompetens och den kunskapsbas som kompetensen vilar på” (a.a., s. 9). Friutrymmet som läraren besitter innebär i mångt och mycket att det finns en tilltro till att läraren, genom sin professionella kompetens, har förmågan att självständigt bedöma situationer som läraren förväntas ha insikt om. För dessa situationer, påpekar Karlefjärd, borde just bedömning och undervisning vara centrala för läraren (a.a., s. 10).

Johanna menade att lärarens professionella integritet var något som hade kommit på skam under de senaste åren. Detta var en upplevelse som hon delade med många av sina kollegor. Jessica beskrev exempelvis hur skolan och undervisningen kommit att bli ett fält som alla hade åsikter om och där alla tycktes veta bäst hur skolan skulle skötas, även de som senast satte sin fot i en skola när de själva var unga. Även om flertalet av lärarna värjde sig från att använda begreppet tjänsteman, som var det ordval Johanna hade valt, beskrev de hur de upplevde att deras professionella integritet på många sätt blev kringskuren i deras vardagliga arbete. Detta friutrymme som Karlefjärd talar om tycks därmed ha minskat.

I och med den modell av livslång lärande som hade införts på skolan var Tjärnskolans lärare tvungna att förhålla sig till en viss undervisningsstruktur. Detta upplevdes av många som problematiskt eftersom de tvingades in i en form av undervisning som inte alltid kändes bekväm. Som läraren Birgitta vid ett tillfälle sa till mig - ”Att hitta sitt sätt att undervisa på tar tid!”, och att tvingas ändra sig efter en mall som man kanske inte heller trodde på var många gånger både smärtsamt och svårt. De flesta av lärarna hade ändå accepterat förändringen och försökte att använda sig av de verktyg som skolledningen önskade. Samtidigt medförde det en

känsla av att bli styrda och flera av lärarna menade att de till viss del hade förlorat kontrollen över det egna klassrummet.

Denna styrning visade sig även finnas i relation till lärarna betygssättning och tolkning av läroplanen för de olika ämnena. Detta var emellertid inte något speciellt eller avvikande när det kom till Tjärnskolan. Tvärtom, menade många av lärarna att det var vanligt förekommande att rektorerna gick in och ifrågasatte betygssättningen. Maria menade att detta hade blivit allt mer vanligt under hennes tid som lärare och att det ofta handlade om att rektorerna ville att lärarna skulle sätta högre betyg på eleverna. Kanske var det också så, sa hon, att lärarna nuförtiden hade mindre ork att ta den diskussionen när situationen uppstod. Hon förklarade att:

”Det som händer när ens chef kommer in till en och säger ’Hörru, varför har du satt så få E?’ är att ens profession blir ifrågasatt. Chefen säger ju egentligen att ’jag litar inte på att du är tillräckligt professionell för att sätta rättvisa betyg’. Och det gör ganska mycket med ens självkänsla och självbild som professionell!”

När det inte bara var föräldrar och elever som ifrågasatte ens betyg utan även rektorn, påpekade Maria, då var det jättevanligt att lärarna började tvivla på sig själva:

”Det kanske är så, de kanske har en poäng. Jag kanske har varit för hård när jag satte betygen. Och man börjar vackla litegrann och går tillbaka och tittar och tänker att ’Det kanske är ett E ändå. Hen kanske har rätt i att jag har för höga krav... ‘ Och så ändrar man.”

I Marias berättelse blir granskningskulturens processer tydliga. Som Apple påpekar så har tilltron till läraren som professionell aktör minskat i takt med att förtroendet för de olika mätverktygen har ökat (Apple, 2005, s. 112). Det friutrymme som lärarna tidigare kunde åtnjuta i rollen av sin profession har inte samma självklarhet längre. Detta innebär att Maria som lärare börjar tvivla på sig själv och därmed förkroppsliga de förväntningar som åläggs henne, i.e. de förväntningarna av en producent på en marknad som i första hand ska se till de behov som finns hos konsumenten. De löften som granskningskulturen bygger på – transparens, kvalitet, prestation och effektivitet – tycks samtidigt inte i kunna hålla vad de lovar. Betygen blir här mer av en vara än ett bevis på kunskap. Som aktörer hamnar emellertid både lärare och rektorer i kläm här. Som jag har visat tidigare i texten premieras både skolor och lärare efter elevernas mätbara prestationer, vilket gör att rektorn har ett incitament för att

försöka hålla betygen uppe på den egna skolan. Samtidigt innebär för höga betyg utan kunskaper att bära upp dem med att betygsinflationen stegras.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag diskuterat den centrala roll som de nationella proven har kommit att få i skolans undervisning och att detta har medfört att lärarna i större mån undervisar-för-provet. Detta, menar jag, är intimt sammankopplat med den nyliberala diskursens förväntan på kunskap som i alla former mätbart. I och med att proven förutsätter att alla elever kan, och bör, testas på samma sätt tas inte hänsyn till de olika förutsättningar som olika elever kan ha. Mycket av lärarnas tid och energi går därför åt till att förbereda eleverna på de nationella proven. Vidare har jag i detta avsnitt diskuterat hur den granskningskultur som präglar skolsystemet har förflyttat tilliten från lärarna till olika mät- och granskningsinstrument. Detta har lett till att läraryrkets professionella position har underminerats och att lärarnas kunskaper och kompetens i allt högre grad ifrågasätts. Detta har i sin tur konsekvenser för hur lärarna upplever sig själva och hur de betraktar sin yrkesroll.

Kapitel 4.

När klassrummet krymper

När jag den där tisdagseftermiddagen för första gången vandrade ner för den lilla gångvägen från Mossbackens centrum och fram till Tjärnskolans dörrar visste jag inte riktigt vad som skulle möta mig när jag väl klev in. Av nervositet för att komma försent hade jag lyckats komma fram över en halvtimme för tidigt och med handen på dörrhandtaget hann jag fundera både en och två gånger på vad jag egentligen höll på med. I bakhuvudet låg emellertid den fråga som under så många månader hade gnagt i mig: vad innebar det att arbeta som lärare idag och, framförallt, på en av de skolor som beskrivs som missgynnade i skolsystemets stora reformeringar? I efterhand kan denna frågeställning tyckas vara naiv. Den sökte svara på allt och inget och var samtidigt lika förenklad som överskådlig. Denna frågeställning har emellertid hjälpt mig mycket i mitt arbete, inte för att den ger något definitivt svar utan för att den nödvändigtvis skapar nya och fler frågor. Andra frågor, många frågor, vars svar tillsammans kan skapa en mångfasetterad och komplex bild av dagens skolsystem och de lokala och individuella förutsättningarna som krävs för att kunna navigera i det.

Jag har valt att kalla denna uppsats för *Det krympande klassrummet*, inte för att klassrummen i sig minskar eller för att det blir fler eller färre elever som sitter i dem. Uppsatsens titel syftar istället på det minskande utrymme som ges till både lärare och elever i det svenska skolväsendet av idag. Detta utrymme handlar å ena sidan om lärarens professionella autonomi och det friutrymme som tidigare har varit en del av det samhälleliga förtroende som erkänts läraryrket. Det handlar också om den granskningskultur som tagit ett sådant bestämt kliv in i klassrummet att undervisningen fått ett fokus på nationella prov samtidigt som andra väsentliga delar av kurserna faller bort. Detta utrymme handlar, å andra sidan, även om elevernas möjligheter till att, på lika villkor och oberoende av bakgrund eller socio-ekonomisk position, kunna ta del av de samlade resurser som finns inom skolväsendet. Metaforen av det krympande klassrummet syftar således på det rum som blir kvar, där endast en viss typ av elever och en viss typ av lärare till slut kan få plats.

I denna avslutande del av uppsatsen vill jag knyta ihop de trådar som jag har lämnat bakom mig i form av studiens olika kapitel och avsnitt och väva samman dem till den komplexa bild som mina många frågor har gett upphov till. Jag kommer därför sammanfoga materialet under tre överlappande noder: jämlikhet, motstånd och tillit.

Jämlikhet

När folkpartiets ledare Bengt Westerberg argumenterade för det fria skolvalet under 1990-talet menade han att möjligheten för elever och föräldrar att välja skola skulle kunna minska de klyftor som fanns i samhället (prop. 1992/93:230, s. 27). Mycket av forskningen inom området visar idag på att detta inte har skett utan snarare att utvecklingen har gått åt motsatt håll (se e.g. Beach & Sernhede, 2011; Andersson, Malmberg, & Östh, 2012). Elevernas och deras föräldrars kulturella och sociala kapital (Bourdieu, [1986] 2011) får en allt mer betydande roll för elevens rörlighet inom skolsystemet. Det innebär att skolor som Tjärnskolans tenderar att förlora sina högpresterande och resursstarka elever till andra skolor och områden. Denna utveckling ser liknande ut även i andra länder (Whitty, 1997; Apple, 2001; 2005) och kan härledas till svårigheterna i att navigera bland valmöjligheterna i ett allt mer komplext skolsystem. Förmågan att välja det bästa skolalternativet för det egna barnet kräver inte bara kunskapen om att det är möjligt att byta skola utan även tillgång till den information som berättar vilken skola som är ett mest fördelaktigt val, på kort sikt och på lång sikt. Det fria skolvalet kan alltså beskrivas som en av de urvalsprocesser som ”skiljer (...) dem som besitter ärvt kulturellt kapital från dem som saknar sådant kapital” (Bourdieu, [1994] 2004, s. 33) inom skolväsendet.

För Tjärnskolans elever och lärare fick detta ett flertal negativa konsekvenser. För det första innebar flytten av elever att skolan förlorade det kapital som kom med resursstarka elever. Det handlar både om det ekonomiska kapital som skolan får tillgång till genom elevpengen och det kulturella kapital som exempelvis kommer av goda språkkunskaper eller studievana och som kan fungera som en draghjälp för mindre resursstarka elever i klasserna. För det andra menade lärarna att flytten av resursstarka elever påverkade både deras och elevernas självkänsla eftersom en situation uppstod där skolorna gavs rollerna av ett A- och ett B-lag. Flytten fick, som läraren Anders beskrev det, en negativ effekt på skolans kvarvarande elever eftersom de hamnade i en position där de framstod som sämre än sina tidigare klasskamrater.

Denna sociala reproduktion skedde även i andra former, vilket de två exemplen från elevernas kontakt med gymnasieskolor visade på. Tjärnskolans elevers samhälleliga position reproducerades genom att de dels förväntades hamna på de lokala gymnasieskolorna och dels genom att de i kontakten med högstatusskolor ifrågasattes trots tillräckliga betyg. Som jag har visat på i texten förutsätter det fria skolvalet att alla är lika värda konsumenter på en marknad vilket bortser från strukturella skillnader och orättvisor. Existerande ojämlikheter underbyggs

och förstärks därmed. Valfriheten i systemet, som flertalet lärare påpekade under arbetets gång, gäller därmed inte för alla.

Motstånd

Det vore meningslöst att påstå att lärarna själva inte bidrog till ovan beskrivna sociala reproduktion av ojämlikhet. Det är en fråga som är av stor vikt och som har varit ett fokus inom utbildningsantropologin sedan Spindlers tid (se e.g. Spindler & Spindler, 1965). I inledningen till denna uppsats ställde jag emellertid frågan om lärarna kunde utmana de strukturer som fanns och få eleverna att känna att ”den ljusnande framtid” var deras. Jag kommer därför inte gå in på hur de själva underbyggde dessa strukturer utan snarare på hur de gjorde för att utmana dem. Detta motstånd tog sig uttryck på ett flertal sätt: genom att läraren Oscar ifrågasatte den lokala skola som menade på att eleverna ändå skulle hamna hos dem i slutändan, i läraren Marias ilska över det nationella pilotprov som Skolverket bett hennes klass göra och när Jessica menade på att den fina skolan i innerstan inte fick lika mycket negativ publicitet som skolor liknande Tjärnskolans trots liknande problematik.

Det tog sig också uttryck i de vardagliga konversationerna när lärarna ifrågasatte resursfördelningen i skolsystemet eller varför de nationella proven utformades på ett sätt som fungerade diskriminerande mot deras elever. Även den intensiva undervisningen inför de nationella proven kan ses som en form av motstånd. På samma gång som lärarna faller in i den granskningskultur som kräver mätbara prestationer för att kunna fortleva, manipulerar övningen inför proven detta system genom att lärarna försöker jämna ut de ojämlika förutsättningar som proven inte tar hänsyn till. Samtidigt innebar detta att eleverna förlorade värdefull lektionstid som kunde läggas på annat och att lärarnas undervisning styrdes mer av de nationella proven än vad de själva hade velat. Denna balansgång mellan att reproducera och motsätta sig var även synlig i de konversationer som handlade om att beskriva faktiska problem i området och frustrationen över att området, och skolan, så många gånger blev reducerat till dessa problem.

Det lärarna gjorde motstånd mot handlade emellertid inte bara om det som krympte elevernas möjligheter utan även hur synen på deras yrkesroll formulerades. I stort sett alla lärare som jag träffade under min tid på skolan ifrågasatte den bild som den offentliga debatten gav av svenska skolan. ”Kaos” och ”kris” var begrepp som få ville hålla med om samtidigt som de själva beskrev hur kunskapsresultaten sjönk och att utbildningsväsendet blivit mindre jämlikt. Medan somliga lärare gjorde målade kopplingar mellan mobbade barn

och lärarens nuvarande samhällsliga position, menade andra att det var uppfattningen att det skulle vara ”synd om lärarna” som fråntog dem deras aktörskap. I bägge fallen tog motståndet form av vägran – vägran att utmålas som offer eller, som i Marias fall, vägran att konsumera nyhetsrapportering som gav en negativ inverkan på självkänsla och synen på yrkesrollen.

Tillit

Motstånd kräver dock ett visst utrymme för att kunna utövas, vilket motviljan till att bli beskrivna som offer tyder på. I lärarnas berättelser tycks dock möjligheterna för professionella överväganden blivit allt mer kringskurna. Eriksson (1999) menar att ett av ledorden i 1990-talets reformer var att öka lärarnas professionella position. Övergången från ett statligt till kommunalt huvudmannaskap skulle ”förstärka lärarkårens yttre såväl som inre auktoritet” (a.a., s. 148) i.e. höja både den yrkesmässiga statusen och den individuella kompetensen hos lärarna. Lärarens autonomi och friutrymme, där bedömning och undervisning är centrala delar (Karlefjärd, 2011, s. 10), förväntades alltså öka snarare än minska. Denna tilltro till lärarens professionella kompetens tycks emellertid tagit en annan vändning än den väntade. Läraren Johanna, som hade arbetat i närmare fyrtio år inom läraryrket, menade exempelvis att utrymmet för kreativitet och uppfinningsrikedom hade försvunnit. Lärarna följde snarare ett mönster nu, menade hon och hon ansåg att läraryrket i allt högre grad kommit att närma sig tjänstemännens.

Även om inte alla lärarna använde sig av samma ordval som Johanna var det flertalet som beskrev hur de upplevde sig styrda i sin lärarroll. De blev i allt högre mån ifrågasatta i sin betygssättning likväl som i sättet att undervisa på. Vikten av att producera synliga bevis i arbetet gjorde dessutom att många kände sig tvingade till uppgifter som de beskrev som ren pappersexercis. De författare som har skrivit om granskningskulturens konsekvenser (Apple, 2005; Power, 1997; Shore, 2008; Shore & Wright, 2004) visar på hur tilliten till de professionella aktörerna minskar i takt med att olika disciplinära tekniker ökar. Detta blir exempelvis tydligt när de nationella proven inte bara ska genomföras och granskas av den lokala skolan utan att Skolverket i efterhand kan begära en revision av testen. I slutändan riskerar liknande procedurer att hamna i en ond spiral där det, i Powers ord är kontrollen av kontrollen som ska kontrolleras (Power, 1994).

Avslutande tankar

I beskrivningen av dagens skolsystem och de problem som finns inom det är det lätt att falla hän till ett romantiserande av det förgångna. Att lärarna i tidigare utbildningsstrukturer hade ett mer välansett arbete och därmed en starkare röst i samhället. Kritiken av det nuvarande systemet behöver dock inte nödvändigtvis innebära en önskan om en återgång till skolsystemets gamla uppbyggnad. Tvärtom har många av mina informanter understrukt vikten av en skola som är anpassad till dagens förutsättningar, där låsta klassrumsdörrar och krav på ordning och reda inte är medlen för att nå en bättre skolsituation. När jag i uppsatsen talar om behovet av jämlikhet i skolsystemet handlar det således inte om en tillbakagång till något som tidigare varit utan snarare om en strävan mot något som måste bli.

I ett av våra samtal underströk läraren Jessica att ”alla ska ha samma rättigheter till en sjyst skola”. Mycket av lärarnas arbete gick också åt till att försöka skapa de bästa möjliga förutsättningarna för sina elever, även om det inte alltid var klart och tydligt vad det bästa för dem var. Att klara sig på nationella provet i svenska eller få tillgång till den undervisning som övningsproven stal tid från? Att lära sig om ozonlagret i NO eller att läraren tog bort den delen av kursen så att fler elever kunde få E? En granskningskultur kräver att det som ska mätas först görs mätbart. För att elevernas kunskaper ska kunna jämföras med varandra måste de själva först göras jämförbara. Detsamma gäller för lärarna. Ett jämlikt skolsystem bygger emellertid inte på att alla mäts efter samma måttstock. Dess grund vilar snarare i Jessicas utgångspunkt av att alla har ”samma rättigheter till en sjyst skola”.

Lärare är inte en homogen grupp. De har olika tankar, idéer och åsikter om skolväsendet likväl som kring sina yrkesroller. På Tjärnskolan fanns lärare som gjorde aktivt motstånd mot vad de uppfattade som ett skolsystem som i allt större mån berövade dem deras professionalitet. Där fanns även lärare som menade att skolväsendets förändringar krävde en förändrad lärarroll och att läraryrket inte eroderades utan tog nya former. Det som förenade dem i våra samtal var emellertid upplevelsen av att ha förlorat en del av det förtroende som de tidigare hade kunnat åtnjuta. Att det innan fanns en tillit till gruppen lärare i form av deras yrkesroll och professionella kunskap, en tillit som inte riktigt fanns där längre. Att allt och alla hade rätt att uttrycka sig när det kom till situationen i skolan men att lärarna själva sällan blev tillfrågade. De uttryckte en önskan om en mer nyanserad debatt, en diskussion där lärarna ansågs vara legitima professionella aktörer med kunskap om både sitt yrkesutövande och det skolväsende som har vuxit fram.

I denna uppsats har jag fokuserat på hur det svenska skolväsendet under en period av reformer under 1990-talet har kommit att få en marknadsanpassad och konkurrensorienterad inriktning. Jag har visat på vilka synliga konsekvenser som dessa reformer har burit med sig

och hur de påverkar elever och lärare på Tjärnskolan i Grundåker kommun. Med användningen av begreppet granskningskultur har jag understrukit den förändrade innebörden av begrepp som kvalité, prestation och ansvarsskyldighet inom skolans värld och vilka konsekvenser det har för vad som uppfattas som en bra skola eller en bra lärare. Utmaningen för såväl skolans professionella aktörer som för den framtida forskningen är att synliggöra de möjliga alternativ som finns till den diskurs som reducerar skolornas kunskapsförmedling och elevernas kunskapsinhämtning till deras mätbarhet. Med andra ord, låta klassrummet växa istället för krympa och välkomna lärarna in i debatten.

Referenser

Litteratur

- Ahrne, G., & Hedström, P. (Red.). (1999). *Organisationer och Samhälle: Analytiska Perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2007). *I en klass för sig: Genus, Klass och Sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Anderson, S., Gulløv, E., & Valentin, K. (2011). Educational Anthropology in a Welfare State Perspective. i *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (ss. 193-211). Berghahn Books.
- Anderson-Levitt, K. M. (2011). World Anthropologies of Education. i *A Companion to the Anthropology of Education* (ss. 12-25). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Apple, M. W. ([1982] 2012). *Education and Power* (2:a uppl.). New York: Routledge.
- (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
 - (2001). Creating Profits by Creating Failures: Standards, Markets, and Inequality in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 103-118.

- (2005). Education, Markets, and an Audit Culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29.

Apple, M. W., & Jungck, S. (1990). "You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit:" Teaching, Technology, and Gender in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227-251.

Aull Davies, C. (2008). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. Oxon: Routledge.

Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends. *Anthropology and Education Quarterly*, 33(1), 5-29.

Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From Learning to Labour to Learning for Marginality: School Segregation and Marginalization in Swedish Suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 257-274.

Behtoui, A., & Olsson, E. (2014). The Performance of Early Age Migrants in Education and the Labour Market: a Comparison of Bosnia Herzegovinians, Chileans and Somalis in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(5), 778-795.

Bernal, L. (2005). Parental Choice, Social Class and Market Forces: The Consequences of Privatization of Public Services. *Journal of Education Policy*, 20, 779-92.

Bourdieu, P. ([1986] 2011). The Forms of Capital. i I. Szeman, & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory - An Anthology* (ss. 81-94). West Sussex: Wiley-Blackwell.

- ([1994] 2004). *Praktiskt Förnuft: Bidrag till en handlingsteori*. (G. Gimdal, & S. Jordebrandt, Övers.) Uddevalla: Daidalos.

Calander, F. (2008). Lärarutbildning som Symboliskt Kapital i ett Förändrat Utbildningslandskap. i M. Carlsson, & A. Rabo (Red.), *Uppdrag Mångfald: Lärarutbildning i omvandling* (ss. 259-294). Umeå: Boréa Bokförlag.

- Carlson, M., & Rabo, A. (Red.). (2008). *Uppdrag Mångfald: Lärarutbildning i Omvandling*. Stockholm: Borea Förlag.
- Chee, W.-C. (2012). Negotiating Teacher Professionalism: Governmentality and Education Reform in Hong Kong. *Ethnography and Education*, 7(3), 327-344.
- Codd, J. (2005). Teachers as 'Managed Professionals' in the Global Education Industry: the New Zealand Experience. *Educational Review*, 57(2), 193-206.
- Day, C. (2004). School Reform and Transition in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers* (2:a uppl.). Plymouth: AltaMira Press.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michael Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (2:a uppl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Eriksson, J. (1999). Vem Styr Skolan? i M. Alexandersson (Red.), *Styrning på Villovägar: Perspektiv på Skolans Utveckling under 1990-talet* (ss. 146-167). Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. ([1975] 2003). *Övervakning och Straff* (4:e uppl.). (C. G. Bjurström, Övers.) Lund: Arkiv Förlag.
- (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
 - (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France*. Paris: Seuil.
- Garsten, C., & Nyqvist, A. (Red.). (2013). *Organisational Anthropology: Doing Ethnography in and Among Complex Organisations*. London: Pluto Press.
- Gershon, I. (2011). Neoliberal Agency. *Current Anthropology*, 52(4), 537-555.
- Gillborn, D., & Mirza, H. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender – A synthesis of research evidence*. London: Office for Standards in Education.

- Grönlund, Å. (2014). *Att Förändra Skolan med Teknik: Bortom "En Dator per Elev"*. Örebro: Örebro Universitet.
- Hargreaves, A. (1998 [1994]). *Läraren i det Postmoderna Samhället*. (S. Andersson, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S., & Ajagàn-Lester, L. (2008). Kontraster som Drivkraft - Paradoxer i det Svenska Utbildningssystemet. i *Uppdrag Mångfald: Lärarutbildning i Omvandling* (ss. 295-320). Umeå: Boréa Bokförlag.
- Hilgers, M. (2011). The Three Anthropological Approaches to Neoliberalism. *International Science Journal*, 61(202), 351-364.
- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980's: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2/3), 93-109.
- Houtman, G., & Wright, S. (2004). Why Education Matters to Anthropology: An interview with Sue Wright. *Anthropology Today*, 20(6), 16-18.
- Hultqvist, K., & Dahlberg, G. (Red.). (2001). *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Routledge/Falmer.
- Hyatt, S. B. (2011). What was Neoliberalism and What Comes Next? The Transformation of Citizenship in the Law-and-Order State. i *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power* (ss. 105-124). New York: Berghahn Books.
- Jessop, B. (2013). Putting Neoliberalism in its Time and Place: a Response to the Debate. *Social Anthropology/ Anthropologie Sociale*, 21(1), 65-74.
- Jewett, S., & Schultz, K. (2011). Toward an Anthropology of Teachers and Teaching. i M. Pollock, & B. A. Levison (Red.), *A Companion to the Anthropology of Education* (ss. 425-444). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

- Jonasson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Ordfront Förlag.
- (kommande). Boys' Anti-School Culture? Narratives and School Practices. *Journal of Anthropology and Education Quarterly*.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att Rymmas Inom sitt Friutrymme: Om Samhällskunskapslärares Tolkning, Anpassning och Undervisning*. Karlstad Universitet, Statsvetenskap. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Kimball, S. T. (1955). Problems of Studying American Culture. *American Anthropologist*, 57(6), 1131-1142.
- Korp, H. (2006). *Lika Chanser i Gymnasiet? En Studie om Betyg, Nationella Prov och Social Reproduktion*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Krause-Jensen, J. (2013). Counter-Espionage: Fieldwork Among Culture Experts in Bang & Olufsen. i C. Garsten, & A. Nyqvist (Red.), *Organisational Anthropology: Doing Ethnography In and Among Complex Organisations* (ss. 43-57). London: Pluto Press.
- Lindblad, S. (2004). *Nittiotal: Om Lärarna, Skolan och Samhället av Idag*. Uppsala Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Uppsala.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: Decentralization, Deregulation, Quasi-Markets - and Then What? *Journal of Educational Policy*, 17(6), 687-697.
- Malmberg, B., Andersson, E., Bergsten, Z., & Östh, J. (2013). Det fria skolvalet ökar klyftor mellan skolor: Den svenska skolans nya geografi. *Resultatdialog 2013* (ss. 119-126). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. New York: Harper Collins.
- (1951). *The School in American Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing Economic Life. *Economy and Society*, 19(1), 1-31.

- Miñana Blasco, C., & Arango Vargas, C. (2011). Educational Policy, Anthropology, and the State. i B. A. Levison, & M. Pollock (Red.), *A Companion to the Anthropology of Education* (ss. 368-387). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception – Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Durham and London: Duke University Press.
- Popham, W. J. (1999). Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.
- Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- (1997). *The Audit Society - Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rabo, A. (2008). Att organisera lärarutbildningar - likheter och olikheter. i M. Carlson, & A. Rabo (Red.), *Uppdrag Mångfald - Lärarutbildning i Omvandling* (ss. 27-62). Umeå: Boréa Förlag.
- Robinson, M. N., & Lugg, C. A. (2012). The Role of the Religious Right in Restructuring Education. i W. H. Watkins (Red.), *The Assault on Public Education: Confronting the Politics of Corporate School Reform* (ss. 125-142). New York: Teachers College Press.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*(2), 83-104.
- Shore, C. (2008). Audit Culture and Illiberal Governance. *Anthropological Theory*, 8, 278-298.
- (2010). Beyond the Multiversity: Neoliberalism and the Rise of the Schizophrenic University. *Social Anthropology*, 8, 15-29.
- Shore, C., & Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- (2004). Whose Accountability? Governmentality and the Auditing of Universities. *Parallax*, 10(2), 100-116.

- Shore, C., Wright, S., & Peró, D. (Red.). (2011). *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power* (Vol. 14). New York: Berghahn Books.
- Skolverket. (2009). *IUP-processen. Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Stödmaterial*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Fritzes.
- Spindler, G. D. (Red.). (1955). *Education and anthropology*. Stanford University Press.
- Spindler, L., & Spindler, G. (1965). The Instrumental Activities Inventory: A Technique for the Study of the Psychology of Acculturation. *Southwestern Journal of Anthropology*, 21(1), 1-23.
- Strathern, M. (1997). 'Improving Ratings' - audit in the British University system. *European Review*, 5(3), 305-321.
- (Red.). (2000). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London: Routledge.
 - (2005). Rethinking Audit and Inspection: A Response. *Soundings*, 29(3), 141-143.
- Street, B. (2004). Thoughts on Anthropology and Education. *anthropology today*, 20(6), 1-2.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), 109-138.
- Wacquant, L. (2007). Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality. *Thesis Eleven*(91), 66-77.
- Whitty, G. (1997). Creating Quasi-Markets in Education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. (M. W. Apple, Red.) *Review of Research in Education*, 22, 3-47.

Wolcott, H. F. (2011). "If There's Going to Be an Anthropology of Education...". i B. A. Levison, & M. Pollock (Red.), *A Companion to the Anthropology of Education* (ss. 97-111). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

Wright, S. (2008). Autonomy and Control: Danish University Reform in the Context of Modern Governance. *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 1(2), 27-57.

Yon, D. A. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography , . *Annual Review of Anthropology*, 32, 411-429.

Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.

Elektroniska källor

Accountability. (2014) Hämtat från Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/engelsk-ordbok/accountability/495461>, den 20 augusti 2014.

Andersson, E., Malmberg, B., & Östh, J. (den 20 maj 2012). *Dagens Nyheter*. Hämtat från <http://www.dn.se/debatt/skolvalet-anvands-for-att-undvika-underprivilegierade/> den 13 maj 2014

Audit. (2014) Hämtat från Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/engelsk-ordbok/audit/496889>, den 22 augusti 2014.

Björklund, J., Hägglund, G., Lööf, A., & Reinfeldt, F. (den 24 mars 2014). *Dagens Nyheter*. Hämtat från <http://www.dn.se/debatt/vi-vill-ha-betyg-fran-fyran-och-externt-rattade-prov/> den 19 maj 2014

Cannon, B., Gustafsson, B., Gustafsson, J.-E., Hansson, T. H., Holmgren, S.-O., Hulth, P. O., . . . Normark, S. (den 27 mars 2013). *SvD Brännpunkt*. Hämtat från Svenska Dagbladet: http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/satt-stopp-for-vinstuttag-i-skolan_8034428.svd den 12 maj 2014

Dagens Nyheter. (den 11 juni 2013). *JB Education går i konkurs*. Hämtat från DN Ekonomi:
<http://www.dn.se/ekonomi/jb-education-gar-i-konkurs/> den 3 juni 2014

Ekonomifakta. (den 9 april 2013). *Om oss*. Hämtat från Näringslivets Ekonomifakta:
<http://www.ekonomifakta.se/sv/Om-Ekonomifakta/> den 5 juni 2014

Gymnasiemässan. (den 18 november 2013). *Gymnasiemässan - Pressmeddelande*. Hämtat från Stockholmsmässan:
<http://www.stockholmsmassan.se/press/pressmeddelanden/2013/11/gymnasiemassan-2013-pa-stockholmsmassan?action=f> den 14 maj 2014

Lärarnas Riksförbund. (den 15 mars 2011). *Dags att avsluta 20 års irrfärder för svensk skola*. Hämtat från LR.se:
<http://www.lr.se/opinionpaverkan/debattartiklar/arkiv/dagsattavsluta20arsirrfarderforsvenskskola.5.18c04b6d12e72ec740180004304.html> den 11 maj 2014

Resurs. Hämtat från Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/lang/resurs>, den 14 juli 2014

Revision. (2014) Hämtat från Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/kort/revision/1455775>, den 30 januari 2014

Stockholmsmässan. (den 18 november 2013). *Gymnasiemässan underlättar elevens val av program och skola*. Hämtat från Stockholmsmässan.se:
<http://www.stockholmsmassan.se/press/pressmeddelanden/2013/11/gymnasiemassan-2013-pa-stockholmsmassan?action=f> den 14 maj 2014

Skolinspektionen. (den 3 januari 2012). *Verksamhet - Historik*. Hämtat från Skolinspektionen:
<http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Var-verksamhet/Historik/> den 18 mars 2014

- (den 22 maj 2014). *Omrättning av nationella prov*. Hämtat från Inspektion:
<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Central-rattning-av-nationella-prov/> den 30 juli 2014

Skolverket. (den 1 juni 2013 a). *Nationella prov och bedömningsstöd*. Hämtat från [http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod den 19 februari 2014](http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod-den-19-februari-2014)

- (den 25 september 2013 b). *Skolverket - Bedömning*. Hämtat från Skolverket: [http://www.skolverket.se/bedomning den 16 juli 2014](http://www.skolverket.se/bedomning-den-16-juli-2014)
- (2014). *Välja Skola*. Hämtat från www.valjaskola.se den 5 juli 2014

Skolvärlden. (den 16 februari 2010). *Marknadsföring för miljoner i skolorna*. Hämtat från Skolvärlden: <http://www.skolvarlden.se/artiklar/marknadsforing-miljoner-i-skolorna> den 28 juni 2014

Riksdagstryck och statliga utredningar

prop. 1991/92:95. (1991). *Valfrihet och fristående skolor*. Sveriges Riksdag.

prop. 1992/93:230. (1993a). *Valfrihet i skolan*. Stockholm: Sveriges Riksdag.

SOU 2014:5. (2014). *Staten får inte abdikera - om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Regeringskansliet. Stockholm: Fritzes offentliga utredningar.