

I den betraktades ögon

I den betraktades ögon
Ungdomar om bedömning i skolan

Jennie Sivenbring



© JENNIE SIVENBRING, 2016

ISBN 978-91-7346-869-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-870-1 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Barn och ungdomsvetenskap, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/41562>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se.

Foto: Pia Brattlund

Tryck:

Ineko AB, Källered, 2016

Abstract

Title: In the eye of the beholder, young people on assessment in school.

Author: Jennie Sivenbring

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-869-5 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-870-1 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Assessments, schooling, youth, discourse, institution, Foucault, Goffman, discipline, conditions of possibilities, subjectification, resistance

The present study examines how young students in the last year of comprehensive school make sense and use of the formal assessments they are given regarding their school performance. By interviewing 28 students in year nine of the Swedish compulsory school, "talk about assessments" is analyzed as speech acts enabled by the assessment discourse. The research questions are: What meanings do the students attribute to education and the formal assessments? How are the students affected by assessments? What alternatives do the students have to navigate among the assessments made in school? The study has a specific interest in illuminating how assessments impact on subjectification and condition student's possibilities in school. The study takes a discourse analytical approach, and a theoretical framework based on the theories of Michel Foucault and Erving Goffman is used to analyze how students' possibilities are conditioned by assessments. The result shows that students are aware of constantly being under their teachers' gaze. They consider the assessments to be serious and fair and depict their will to follow the guidelines given to them through assessments. However, the assessment discourse creates and reaffirms teacher and student positions. This means that students adapt to teachers' expectations in order to receive positive evaluations and better grades. Thus the assessment discourse contributes to disciplining and normalizing students and their everyday life in school. The language used in the assessment discourse is an obstacle for the students when it comes to gaining full access to the tools for improvement and change, which they understand is expected of them.

Innehåll

FÖRORD.....	11
DEL I. UTGÅNGSPUNKTER	13
1. INLEDNING	15
Studiens syfte.....	17
2. PERSPEKTIV PÅ BEDÖMNING	19
Bedömning i ett granskningssamhälle.....	20
Globala perspektiv, lokala direktiv	22
Politiska ideal	25
Bedömning i svensk skola	27
Utvecklingssamtal och IUP med skriftliga omdömen.....	27
En ny betygsskala.....	31
Nationella ämnesprov.....	32
Gymnasieskola 11	33
Summering och reflektion	34
3. TIDIGARE FORSKNING	37
Avgränsningar och val i forskningsgenomgången	37
Varför kunskapsbedömning?	39
Kunskapsbedömningens utfall.....	42
Bedömning som motivation.....	44
Bedömning av pojkar och flickor	45
Bedömning, undervisning och lärande	48
Bedömning och skapandet av subjekt.....	51
Informell bedömning	56
Ungdomar och utbildning	59
Ungdomar inför avgörande val.....	61
Inför den ”valfria gymnasieutbildningen”	61
Summering och reflektion	64
DEL II. TEORI OCH METODOLOGI.....	67
4. TEORETISKT RAMVERK	69

Michel Foucault och Erving Goffman	70
Diskurser och institutioner	72
Perspektiv på subjektsskapande.....	73
Subjektsskapande	74
Möjlighetsvillkor.....	77
Governmentality och inramning.....	78
Intrycksstyrning	81
Makt och motstånd.....	82
Metodologi.....	83
Inramning av möjlighetsvillkor och subjektsskapande.....	85
5. METOD, INTERVJUN.....	91
Urval och tillträde	91
Avgränsningar och val.....	95
Genomförande av intervjuer	96
Metodens vinster och förluster	99
Etiska överväganden.....	101
Anspråk och reflexivitet.....	102
DEL III. RESULTAT.....	107
6. SKOLA OCH BEDÖMNING - ”NATURLIGT OCH NÖDVÄNDIGT?”.....	111
Alex	111
Talet om skolans betydelse.....	116
Att förberedas för ett liv som samhällsmedborgare	116
Att vara och bli en social individ	120
Att finna sin väg i livet.....	123
Talet om bedömningars betydelse.....	126
Att peka mot målen	127
Att möjliggöra en framtid	129
Att förstå sig själv och öppna för förändring	133
Skola och bedömning - ”naturligt och nödvändigt?”	135
7. DISCIPLINERING OCH NORMALISERING	139
Varg.....	139
Att normaliseras till elev.....	145
Att normalisera beteenden och ageranden.....	147
Att normalisera bemötande och humör	150

Att kontrollera kroppen	154
Att kontrollera talet.....	156
Bedömning, disciplinering och normalisering.....	159
8. SYNLIKHET OCH OSYNLIKHET.....	163
Zlatan.....	164
Att vara synlig - eleven i blickpunkten.....	168
Att förstå det osynliga – språklig otillgänglighet.....	172
Att använda sig av det synliga.....	179
Bedömning, synlighet och osynlighet.....	182
9. ELEVERS NAVIGERING.....	185
Filip.....	186
Anpassning.....	191
Att anpassas till lärare och relationsarbete.....	192
Att lära sig spelreglerna.....	196
Investering i förbättring.....	198
Att lära sig sträva.....	200
Att motiveras – piska eller morot?.....	202
Motstånd.....	204
Att förneka och resignera.....	205
Att använda sig av systemet - ”Working the system”.....	209
Att göra explicit motstånd?.....	211
Bedömning, elevers navigering.....	215
DEL IV. SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....	219
10. I DEN BETRAKTADES ÖGON.....	221
Talet om bedömningar.....	221
Bedömningars betydelse.....	223
Bedömningars inverkan.....	226
Navigera efter bedömningar.....	228
Slutligen: möjlighetsvillkorat subjektsskapande.....	230
Studiens begränsningar och möjligheter.....	231
Framställningen av läraren.....	233
Studiens bidrag.....	235
Reflektioner och implikationer.....	237

SUMMARY.....	241
Background.....	241
Aim and research questions.....	243
Previous research.....	243
Theoretical and methodological perspectives.....	246
Method.....	249
Analysis.....	250
Results.....	251
School and assessments, “natural and necessary?”.....	251
Discipline and normalization.....	253
Visibility and invisibility.....	254
Students navigate.....	255
Concluding remarks.....	256
REFERENSER.....	259

Bilaga 1.

Förord

Den här är till min mor och till min far. Om ni inte gett mig språket och litteraturen hade jag aldrig ens kommit på tanken...

Forskarutbildning, doktorandtid och avhandlingsskrivande är utmanande men också fantastiskt roligt. Det är en tid av olika möjligheter och villkor, en tid då en hela tiden är granskad, utvärderad och satt under observation... så bekant. Jag hade den goda turen att få Thomas Johansson och Johannes Lunneblad som handledare. Det funkade väldigt bra för mig, ni har hjälpt mig att bli ganska så trygg med min egen förmåga. Thomas, för ditt genuina kunnande, ditt engagemang och för ditt sätt att göra mig delaktig är jag tacksam. Johannes, för dina ögonöppnande frågor och din förmåga att se sammanhang och mönster är jag tacksam.

Mitt innerligaste tack också till Elisabet Öhrn, Mats Börjesson och Eva Forsberg som läst och utmanat under vägen. Ert kunnande och formativa feed forward har varit förlösande. Ett extra tack till Magnus Dahlstedt för noggrann läsning och givande respons. Ni har alla varit fina exempel på hur bedömning och lärande kan fungera i synergi.

IPKL och kollegorna i BUKL, Barndom Ungdom Kultur och Lärande, ni är alla så kloka, pålästa och listiga. Tack för visat intresse och spännande samtal. Ett extra tack till dig, Carin Johansson för att du alltid funnits där.

Största vinsten av doktorandarbetet på utbildningsvetenskapliga fakulteten är ändå alla de vänner jag funnit bland andra doktorander. Jag var inte förberedd på det. Det är med er jag fått diskutera, fantisera och problematisera. IPKL-doktorander i allmänhet och några av er och andra i synnerhet – tack för att ni funnits och finns!

Tack särskilt till: Per Nordén för stöttning och fikaprat och sällskap den där första viktiga, vingliga tiden; Andreas Ottemo för sällskap och samtal på olika arenor; Malin Svensson för alla kloka, fina ord; Malin Sandén för sällskap i Kavalla, i Aten och på Malta. Tack: Robert Sjöberg för sammanboende ordnörderier och många kramar, Natalie Davét för empatisk närvaro och skarp blick, Jonas Lindbäck för skratt och köksprat vid diskmaskinen, Annika

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Hellman för positivt kreativt sinne och Osa Lundberg för förtroenden i skratt (och språkkorrektur). Jag kunde inte drömma om att få så fina vänner. Sist men inte minst Catarina Andishmand: min mest olika vän. Du är min boj i bukten, min termos i gryningen, min enhörning på cocktailpartyt. Du är min Holmes, min Leonard, min Patsy, min sidekick men framför allt är du min vän, och ensam om att förstå pussel, speglar, tågresor, träsk och moln så som de bör förstås... TACK! för alla samtal, långa kvällar, vinluncher, gapskratt, mail, morgonkaffe, sena sms, fighter, läsningar, upprepad korrektur, Åre, Köpenhamn och för att du är lite galen, rätt fin och för att du ser mig.

Livet pågår i allra högsta grad också utanför akademien. Jag har tur. Jag har människor i mitt liv som varit nyfikna på hur det går och som också lockat mig att fokusera på annat. På resor, konserter, kalas, musik eller bara skönt prat på en klippa. Tack för det. Mina vackra vänner Familjen Brattlund. Pia, Bjarne, Troia och Viking för att ni alltid, alltid stöttat mig och min (vår) familj. Tack för kärleken och förtroendet och tilltron. Till Annika Holmqvist, så långt borta men alltid så nära, jag har njutit av att få pausa från Göteborg och bara vara med dig i långa sena samtal. Anna Sjöberg, min själasyster, för ditt öppna sinne, din värme och din vilja att lyssna och lyfta är jag dig för evigt tacksam. Mike Greenberg, Martin Sjöberg, Magnus Sjöberg och Matts Björk, mina begåvade men vansinnigt ostyriga kära vänner i VR, jag behövde alla de där skratten och någon att få bossa över lite då och då. Thank you for the music!

Till mina små: Rasmus och Villemo. Ni blev vuxna under tiden och med det har jag också fått er stöttning och så många fina starka ord och gester. Jag har aldrig för ett ögonblick tvivlat på att ni två och era goda hjärtan kommer att göra världen till en bättre plats.

Slutligen, min Peter. Tack. Mina ord till dig kommer aldrig kännas som om de är nog. Det finns så mycket jag vill säga tack för, och du förväntar dig det inte ens. Tack ändå. För det osvikliga stödet och dina försäkringar om att du står bakom mig i alla lägen. För att du lyssnar. För att du säger saker som att jag ändå är en hink full med lappar som det står "bäst" på. Du som lär mig allt det viktigaste, det som inte går att lära om en så går hundra år i forskarutbildning. Jag tackar dig ändå mest för mina skrattrynkor. Varje dag blir de fler. Jag önskar att alla fick ha en vän som du.

Jennie
Vrångö mars 2016

DEL I. UTGÅNGSPUNKTER

1. Inledning

Bedömning i svensk skola bygger på ett utvärderande av elevers kunskaper i relation till läroplanens centrala innehåll och kunskapskrav. Den är avsedd att erbjuda transparens och information för att elever, vårdnadshavare och lärare skall kunna arbeta framåtsyftande med elevers måluppfyllelse och kunskapsutveckling. Bedömning kan betraktas som ett sätt att få information om elevers kunskaper, för att kunna fördela resurser där de bäst behövs. Bedömningar kan också fungera som en slags garant för att skolor ägnar sig åt det uppdrag de är ålagda att utföra. Därmed är bedömning ett av skolans allra mest betydelsefulla signalsystem (Forsberg, 2008; 2014).

Bedömning av elevers kunskaper, framskrivande av omdömen, och betygssättning är myndighetsutövningar som skall vila på objektivitet, likvärdighet och rättssäkerhet; det avkräver lärare reflektion och ett professionellt kunnande. Detta är ett viktigt och ansvarsfullt uppdrag, som innefattar en särskild lärarkompetens i att se hur bedömning kan användas för att stötta elever i skolarbetet och föra lärandet framåt. För att kunna bedöma behöver undervisningen utformas på ett sådant sätt att bedömning möjliggörs. Det är också en lärarkompetens som kan inbegripa insikter i vad bedömning kan göra med dem som bedöms.

Olika typer av mätningar av elevers kunskaper i svensk skola har under de senaste decennierna ökat i omfång och frekvens. Trenden där resultatfokus och mätbarhet görs till måttstock för internationellt gångbar konkurrenskraft genomsyrar idag europeiska utbildningssystem (Ball, 2003; Ball, Maguire & Braun, 2012; Pettersson, 2008; Sjöberg, 2010). Den europeiska utbildningspolitikens inflytande synliggörs bland annat i hur det svenska utbildningsväsendet förändrats medelst ökad styrning och genom reformer som syftat till: uppstramning av innehåll, tydligare inriktningar och profileringar på lokal och nationell nivå. Samtidigt pågår offentliga samtal om elitiskolor och ett allmänt ökat fokus riktas mot att mäta och bedöma den enskilda elevens framgång. Detta kan säga något om hur skolan blivit allt mer jämförelsestyrd (Forsberg, 2008) och fokuserad på att producera jämförelsebara och konkurrenskraftiga resultat. Denna utveckling visar också

hur samtidens skola förbereder ungdomar för en framtid präglad av individualisering, konkurrens och entreprenörskap.

Förutom andras bedömningar förväntas elever att ägna sig åt självbedömning och självutvärdering (Dragemark Oscarson, 2009; Fejes & Dahlstedt, 2013; Fejes & Nicoll, 2015; Granath, 2008). Dessa själv-tekniker fungerar som metakommunikativa verktyg, där elever genom självgranskande bekännelser skall ”få syn på sig själva” och reflektera över sitt lärande för att sedan som själv-reglerande elevsubjekt, på egen hand modifiera sitt lärande och sitt uppförande. Sammantaget utgör det myckna bedömandet en konsekvens av granskningssamhället (audit society, Power, 1999), där många blickar genom inspektion, introspektion, granskning och observation samlar bevis för att kunna uttala sig om individen och dess prestationer och potential.

Teknikerna och praktikerna att bedöma skapar också en transparens som medger att var och en, kan få insyn i skolans arbete då de formella bedömningarna, betygsstatistik och resultat på nationella prov lyder under offentlighetsprincipen. Synligheten och insynen gäller därmed både skolinterna och externa aktörer. Som exempel kan nämnas massmedias ständiga granskning, jämförande och rankning av skolors utfall i internationella kunskapsmätningar. Dessa utfall och rankningar ges betydande relevans och utrymme i det offentliga samtalet och påverkar opinionen i det politiska samtalet.

Elever i årskurs 9 har kommit så långt det går att komma i sin grundskolekarriär och testningen och bedömningen av elever är nu som mest intensiv. Förutom IUP med skriftliga omdömen¹, diagnostiska prov, nationella ämnesprov (i ett allt mer ökande omfång) och avgångsbetyg, förekommer vissa år internationella testningar² för ett stort antal elever i årskurs 9. Bedömningar och betyg får i grundskolans sista år en reell betydelse för vilka framtida val som blir möjliga. Betygen bestämmer de möjligheter som finns avseende gymnasieutbildning och sedermera universitetsutbildning. I vår samtid har ungdomsarbetslöshet och arbetsmarknadens behov av utbildad arbetskraft gett den frivilliga gymnasieskolan karaktären av ett obligatorium. Utbildningstiden och därmed också ungdomstiden blir allt längre. En avslutad

¹ IUP med skriftliga är inte längre obligatoriska, men förekommer ännu i många skolor.

² OECD administrerar t.ex. PISA (Programme for International Student Assessment) för

² OECD administrerar t.ex. PISA (Programme for International Student Assessment) för jämförande mätningar av 15-åriga elevers kunskaper i läsförståelse, matematik och naturkunskap. Mätningarna görs var tredje år (senast 2012, nästa tillfälle 2015). <http://www.oecd.org/pisa/>

INLEDNING

gymnasieutbildning blir i det närmaste en förutsättning för att kunna få ett arbete. Den nya gymnasiereformen Gy11, bryter mot tidigare reforminitiativ då gymnasieskolan numer präglas av differentierade och segregerade programinriktningar (Carlbaum, 2012; Forsberg, 2008). De högskoleförberedande programmen meriterar elever för fortsatta studier, medan de yrkesförberedande programmen kräver kompletteringar för antagning vid universitetsutbildningar. Ungdomarna bör då, för att kunna välja inriktning på gymnasiet, redan under sin tid i grundskolan ha en aning om vad de vill arbeta med i framtiden. Detta medför att unga individer behöver vara medvetna om hur de val som görs nu får konsekvenser för hur möjligheterna ser ut för framtiden, och också hur de själva kan placera sig i konkurrensen.

Bedömningarna skall alltså förutom att agera som informationsbärare verka för kvalificering, sortering och allokering och leda till förbättring och förändring av individen och dess kunskaper.

I centrum för testandet, jämförandet, utvärderandet och bedömandet finner vi ett stort antal elever vars vardag i skolan präglas av granskande blickar och observationer som skall möjliggöra bedömning och betygssättning. Forskning som syftar till att visa hur elevers möjligheter och villkor formeras i relation till skolans bedömningar kan bidra med kunskap till hur bedömning förstås av dem som görs till dess objekt.

Studiens syfte

Denna avhandling syftar till att utveckla kunskap om vad det innebär för elever att förhålla sig till de bedömningar som görs i skolan. Mer precist studeras hur elever i årskurs 9 talar om att bli betraktade och bedömda. Områden som fokuseras är främst hur bedömningar på olika vis kan villkora subjektsskapande och möjlighetsvillkor för att agera i skolan. Som struktur för studiens analys är följande frågeställningar centrala:

- Vilken betydelse tillskriver eleverna skolan och de formella bedömningar som görs i skolan?
- Hur talar eleverna om att bedömningar inverkar på dem?
- Hur navigerar eleverna efter de formella bedömningar som görs i skolan?

2. Perspektiv på bedömning

Denna avhandling har en diskursanalytisk ansats. Med diskurs avser jag i enlighet med Foucault (1971/1993) hela den praktik som frambringar möjliga uttalanden, varför det blir relevant att också beskriva de rationaliteter som formerar de villkor för formell bedömning som elever i årskurs 9 har att förhålla sig till. Bedömningspraktiken och det som denna innehåller och villkorar, är i hög grad beroende av formuleringar genom policy i styrdokument på internationell, nationell och lokal nivå. Avhandlingen har dock inget uttalat policyperspektiv, även om policy är relevant för att begripliggöra vad det är som möjliggörs i skolan. Då policy används i texten avses i enlighet med Ball (2015), policy: som texter (juridiska texter och styrande regleringar författade av skolpolitiska aktörer), som enactment³ (hur policy transformeras till vardaglig praktik i skolan), och som diskurs (hur lärare och elevs subjekt formeras och re-formeras och anropas att tala, lyssna, agera, tänka, känna och värdera). Detta innebär således inte att juridisk policy är ensamt styrande för de möjligheter som finns för skolans aktörer att handla, utan att det i enlighet med Foucault inbegrips i hela praktiken. Detta ger också policy relevans för analysen av det empiriska materialet, varför det är av vikt att ge en bild av hur bedömning i svensk utbildning fungerar och vilka rationaliteter den baseras på.

Bedömningspraktikernas kontext och skolan som institution inramar såväl elever som lärares strategier, handlingar och meningsskapande. Lärares arbete utförs inom ramen för läroplanens värden och lokala villkor, inom vilka det finns visst utrymme för tolkningar. Läroplanen är det grundläggande instrumentet för ett förverkligande av skolans uppdrag. Läroplanen sätter gränser, men ger också erbjudanden och möjligheter (Forsberg & Wallin, 2006). I och med en allt mer recentraliserad mål- och resultatstyrning av skolan har dock friheten i lärares tolkningar av läroplan och kunskapskrav allt mer snävats in och resulterat i att undervisning fokuserats på kriterier framför elevers förutsättningar och behov. Den förändrade styrningen blir ”reaktiv”,

³ Det finns ingen rättvisande översättning för enactment på svenska, i likhet med Lager (2015) väljer jag att behålla den engelska termen.

vilket tar sig uttryck i ett system som tar sin utgångspunkt i fixerade kriterier som finns angivna i standardiserade (kvantitativa) kontrollinstrument, och som Forsberg (2008) anger som ett ”styrande med svansen”.

I detta avsnitt följer en kort översyn av de bedömningspraktiker som berör elever i skolan. Inledningsvis visas hur bedömning kan betraktas ur ett övergripande perspektiv, där främst globalisering och marknadisering av offentliga verksamheter framträder som logiker bakom juridisk styrning och policy för utbildning och bedömning. Det utökade och mer noggsamma bedömandet av elevers kunskaper kan betraktas som ett fall, eller som en synergieffekt av, större och mer omfattande tendenser i europeisk utbildningspolitik. Därefter diskuteras logiker bakom de tekniker som används för bedömning i svensk skola. Främst handlar det då om de individuella utvecklingsplanerna som infördes 2006, vilka kompletterades med skriftliga omdömen 2008 och om den nya målrelaterade betygsskalan som infördes läsåret 2011-2012. Dessutom lyfts utvecklingssamtal, nationella prov och gymnasiereformen Gy11 in i genomgången. Presentationen av de verksamma bedömningsformerna i årskurs 9 kan i sammanhanget förefalla mer relevant än att redogöra för gymnasiereformen. De förra är aktiva och högst närvarande i de (för min studie aktuella) elevernas nuvarande skolvardag, den senare befinner sig ännu i elevernas framtid. De krav på behörighet som eleverna ställs inför då det gäller gymnasieval får dock inverkan på hur de kan agera och resonera i årskurs 9 kring sina möjligheter i framtiden, varpå att det blir av betydelse att också visa på hur dessa villkor ser ut.

Bedömning i ett granskningsamhälle

Efter regeringsskiftet 2006 har statens inflytande och kontroll över skolan ökat, vilket visat sig i ett antal reformer. Till exempel införs en ny lärarutbildning, ny skollag och nya läroplaner för förskola och skola. Därtill hör tydligare framskrivna kunskapskrav och nivåer för betygsbedömning enligt en ny betygsskala. Dessutom införs lärarlegitimation för lärare och förskollärare, en ny differentierande gymnasieskola, ett utökat antal nationella prov samt nya, tidigare betyg och tydligare kunskapskrav för de olika betygsstegen och därmed tekniker för kunskapsbedömning. Sedan tidigare finns även regelbundna skolinspektioner och krav på årliga verksamhetsberättelser, där skolor utvärderar sin egen verksamhet gentemot läroplanens mål och lokala arbetsplaner. Styrningen och granskningen i och av

PERSPEKTIV PÅ BEDÖMNING

skolan har så att säga förändrats från government till governance (Forsberg, 2014; Lundahl, 2005) vilket innebär att den centrala detaljstyrningen har fått lämna plats för mål och resultatstyrning och fokus på innehållsliga processer har fått lämna plats åt utfall och mätbarhet (Lunneblad & Asplund Carlsson, 2012). Power (1999) skriver om det samtida samhället som en *audit culture*, eller *audit society*, ett granskningssamhälle som genom synlighet, granskning och utvärdering styr att värden och mål implementeras genom indirekt övervakning. I granskningssamhället finns förväntningar från staten som genom att kräva transparens, verkar genom att reglera hela utbildningssystemet. Detta påverkar kommuners satsningar på skolan, skolors planering av verksamheten, lärares arbete i klassrummet och elevers arbete i skolan.

Sammanfattningsvis utgör förändringen en rörelse från en tydlig strikt statlig styrning med socialdemokratiska incitament för välfärdsstatens bibehållande -via en decentraliserad autonom styrning med hjälp av målorientering - till en mer liberalt färgad styrning baserad på likvärdighet och kontroll. Likvärdigheten har därmed enligt Dahlstedt (2007), ersatt jämlikheten som retoriskt grepp i talet om skolan. Likvärdighet innebär nu snarare att alla elever ges samma förutsättningar, snarare än att resurser fördelas utifrån elevers uppmärksammade behov. Denna variant av likvärdighet baseras på idén om att likvärdig input och undervisning skall leda till ett konkurrenskraftigt mätbart utfall.

Från skolpolitiskt håll förs diskussioner huruvida betygsättningen skall tidigareläggas ytterligare i elevernas skolgång och börja gälla från årskurs 4⁴ istället för från årskurs 6. Regelbundet diskuteras också införandet av betyg i ordning och uppförande. Motiven för ytterligare skärpningar av bedömningsbatteriet är att detta skulle bidra till att öka effektiviteten i svenskt utbildningssystem. Diskussionerna har i utbildningspolitiska sammanhang accentuerats allt mer i kölvattnet av redovisandet av svenska elevers dalande resultat i matematik, naturkunskap och problemlösning i PISAs internationella

⁴ 2014 läggs motionen 15:2245 *Betyg från årskurs 4*, fram av alliansen. Motiveringen för ett tidigareläggande av betygen är att i god tid upptäcka elever i behov av stöd och bättre möjliggöra kunskapsuppföljning. De politiska blocken står oeniga i frågan och kompromissar om en uppgörelse som utmynnar i att ett 100-tal frivilliga skolor år 2017 kommer att införa betyg på försök från årskurs 4.

kunskapsmätningar (senast hösten 2013)⁵. Granskning av utbildningssystemet legitimeras genom dessa uppmätta (bristande) prestationer, något som enligt Forsberg (2014) manar till ytterligare granskning. Granskningskultur tenderar att leda fokus bort från utbildningens innehåll och fokuserar istället på de resultat den leder till.

Globala perspektiv, lokala direktiv

De policyformuleringar och de politiska argument som formar skolans verksamhet på nationell nivå kan relateras till utbildnings- och marknadsdiskurser på global⁶ nivå (Krejsler, Olsson & Petersson, 2014; Pettersson, 2006; Sjöberg, 2011). Som exempel kan en förändring spåras i hur konkurrens och marknadsiering synliggjorts i formuleringar i de senaste läroplanerna för svensk skola. Den värdegrund och de övergripande mål och riktlinjer som formuleras i Lpo94⁷ är i stort sett identiska med Lgr11. En skillnad ligger dock i att de ”mål att sträva mot” som fanns med i Lpo94, har tagits bort. I Lgr11 anges i stället mål att uppnå i termer av ”centralt innehåll” i de olika skolämnenas kursplaner.

I Lgr11 har en formulering tillförts i värdegrunden, och i skolans uppdrag ingår numera att ”bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (ibid:5). Den tidigare formuleringen i Lpo94 (s.4) som löd, ”särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper”, har tagits bort från uppdraget. Dessa till synes små förändringar pekar mot en förändrad syn och skärpning av skolans marknadsuppdrag, genom formuleringar i statliga policydokument. Ett borttagande av strävansmålen i läroplanen, till förmån för mål att uppnå, kan förstås som en förskjutning av retoriken kring kunskapssyn som placerar skolans uppdrag mer i mål och resultat än i innehåll.

Ett utökat fokus på resultat i samtidens institutioner i allmänhet och i utbildningsinstitutioner i synnerhet, indikerar att det synliga ges allt mer utrymme, då mätbarhet förenklar möjligheten att visa upp kunskap och konkurrenskraft. Skolor, klasser och elever förväntas förbättra, prestera och

⁵ T.ex propagerar dåvarande utbildningsminister Björklund i april 2014, för ett utökat kunskapsfokus genom tidigareläggande av betyg till årskurs 4 med motiveringen att detta skulle avhjälpa och vända de dalande resultaten i PISA mätningarna.

⁶ Global bör i detta avseende förstås som internationalisering och styrning av skolan på överstatlig nivå.

⁷ Lpo94= 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (Skolverket, 2006)

visa på resultat i förhållande till nyckelkompetenser, examinationsresultat och centrala mål men också i förhållande till andra nationer. Krejsler m.fl. (2014) påpekar att denna jämförelserationalitet kommit att genomsyra den europeiska utbildningspolitiken där nationer deltar i ”frivilliga” testprogram administrerade av överstatliga organ så som exempelvis OECD⁸. Det är jämförelserna i sig som intresserar utbildningspolitiken, snarare än innehållet i det som mäts, vilket i en marknadslogik enligt Pettersson (2006) alltid kan fungera som konkurrensincitament. Så som Lunneblad och Asplund Carlsson (2012) uttrycker det, tar jämförelserna ingen hänsyn till skillnader i nationella eller lokala kontexter, utan utgår från att testerna är valida oavsett förhållanden. Testerna har hur som helst kommit att fungera som avgörande riktningsgivare för policy runt om i Europa och jämförelser mellan nationer får på så vis inverkan på skolans styrning och därmed hur elever styrs.

Det dokumenterande som utförs i och med exempelvis nationella prov, betyg och de individuella utvecklingsplanerna innebär styrning och kontroll på flera olika plan. Det blir en styrning på nationell nivå, där skolans elever behöver uppvisa konkurrenskraft i den globala kunskapsekonomin. Det blir också en styrning på lokal nivå då skolor och rektorer tydligare behöver rikta och kvalitetssäkra sin undervisning gentemot mot de nationella målen. Detta är också en uttalad strategi från regeringens sida (Skolverket, 2010a:12). I nästa led styrs elevers vårdnadshavare genom den ökade insynen som medför förväntningar på dem, att genom den information som delges i skriftlig form kontrollera sina barns skolframgångar. Dokumenterandet styr också på individnivå, då eleven styrs in på ”rätt väg” i sin kunskapsutveckling med hjälp av dokumenterandets disciplinerande funktion.

Förväntningar på transparens över systemets resultat, beskrivs av Ball m.fl. (2012) som en effekt av *New Public Management* kulturen (NPM), den ”nya” styrningsmetod i den offentliga sektorn som influerats av marknadstänkandet i den privata sektorn (Lane, 2000). NPM verkar därmed som en teknik eller ett styrinstrument för att öka effektivitet och konkurrenskraft. Då mål, testningar och synliga resultatredovisningar används i offentlig verksamhet, underlättas insynen och transparensen och därmed fokuseras det mätbara för att möjliggöra kontroll.

⁸ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development är en internationell ekonomisk sammanslutning där parlamentariker erbjuds en arena för att finna politiska lösningar för att gynna medborgares sociala och ekonomiska välfärd.

Konkurrens och new public management uppträder allt som oftast som tolkningsram eller förklaringsmodell i litteraturen och forskningen kring skolans styrning. Sjöberg (2011) diskuterar som exempel hur nyliberala idéer⁹ allt mer påverkar synen på hur skolan bör organiseras och förändras. Sjöberg visar i sina analyser av europeiska policytexter hur konkurrens och individuella insatser har blivit ett allt vanligare inslag i skolans retorik på både nationell och europeisk nivå. Den nya konkurrenssituationen synliggörs bland annat i svenska sammanhang, i talet om friskolor, profilering, elitklasser och regeringens uppmaning att följa övriga europeiska initiativ och införa entreprenörskap i undervisningen. Det europeiska initiativet har sitt ursprung i de åtta så kallade nyckelkompetenser¹⁰ som formulerades av Europaparlamentet 2006, och som är menade att fungera som gemensam referensram för utbildning i medlemsländerna inom EU. Syftet med en gemensam referensram anges som ”medborgarnas möjlighet att uppfylla sin personliga potential, integreras i samhället(...) och lyckas på arbetsmarknaden i vårt kunskapsbaserade samhälle” (EC 2007:1) Det entreprenöriella lärandet, eller företagandan, har som exempel skrivits in i Lgr 11. Vidare formuleras det av Skolverket (2010b:15) som ett förhållningssätt till lärande som i syfte att förbereda för ett allt mer flexibelt samhälle stimulerar elevers självförtroende, självkännet, kreativitet, handlingskraft, samarbetsförmåga och kommunikationsförmåga. Kort sagt är det en inkomplex uppgift både för global och nationell utbildningspolitik att utbilda framtida motiverade, drivna och demokratiska medborgare.

⁹ Nyliberalism förstås här som de ekonomiska filosofiska strömningar som förespråkar marknadsekonomi och individuella fri- och rättigheter och en avreglering/privatisering av offentliga verksamheter. Apple (2004) menar att i utbildningspolitiska sammanhang synliggörs de nyliberala idéerna av fokus på individuella ansträngningar och meritering som baseras på ideologiskt färgade visioner av samhället och av den goda studenten. Olssen (1996) skiljer ut nyliberalismen från den klassiska liberalismen genom att definiera nyliberalismens mer positiva relation till statlig styrning; även om denna styrning bör fokusera på att skapa förutsättningar för en fungerande marknad. Dessa förutsättningar inbegriper en utbildning som frambringar individer som är fria, företagsamma och konkurrenskraftiga entreprenörer. En annan viktig aspekt av den nyliberala styrningen uttrycks av Fejes (2008) som en relation mellan styrning och den som styrs, eller ”utövar” sin frihet att styra sig själv. Liberal frihet och ansvaret för sin egen frihet, har så att säga blivit både ett instrument för och en effekt av styrning, det som av Rose (1999) benämns avancerad liberalism.

¹⁰ De åtta nyckelkompetenserna är: kommunikation på modersmål, kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens, lära att lära, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företagandan samt kompetens i kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. (EC 2007:3)

Retoriskt placeras ungdomar och elever genom styrdokumentens formuleringar i en position där de då ännu inte ses som medborgare (Lawy, 2014; Olson, Fejes, Dahlstedt & Nicoll, 2014; Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt & Biesta, 2013). I utbildningspolitisk policy skrivs elever fram som i behov av kunskap, värden och kompetenser som tillhör ett fullvärdigt medborgarskap. Det är en rationalitet som då utbildning generellt har en normativ funktion, lätt kan accepteras. Skolan förutsätts utrusta och förbereda de ännu icke utrustade medborgarna och förbereda dem för ett framtida ansvarigt och självständigt medborgarskap.

Utbildning och kunskap har i globaliseringens tidevarv tilldelats en allt tydligare roll för samhällsutveckling och för vad som krävs av nationers medborgare för att stå sig i internationell konkurrens. Forsberg (2014) beskriver den kunskapsekonomiska diskursen som knyter konkurrensförmåga direkt till frågor om kunskap och kompetens. Ett fokus på kunskaper framför produkter, riktar intresset mot kunskapsinstitutioner och möjligheten att styra utbildning. Utbildningens syfte i ett post-industriellt samhälle blir enligt den politiska logiken att uppmuntra de kompetenser som samhället behöver, inte bara för sin existens, utan även för att utvecklas och verka som konkurrenskraftigt på en global arena.

Politiska ideal

De förändrade politiska ideal som syns på nationell och även internationell nivå frammanar bilden av den typ av samhällsmedborgare som skolan skall vara med om att forma (Olssen, 1996). Detta ger enligt Sjöberg (2011) effekter på skolan och synen på hur lärare och elever skall arbeta och villkorar också relationen mellan lärare och elever. De reglerande tekniker i form av betyg, nationella prov, planer och kvalitetssäkringssystem som införts, bidrar till att stabilisera den diskursordning som villkorar våra möjligheter att tänka om utbildning. De verktyg som används för bedömning och gradering av elever i skolan formar även den pedagogiska praktiken. För att kunna bedöma behöver undervisning och kunskapssyn överensstämma med de bedömningar som skall göras.

Ball (2003) talar om hur utbildningsreformer sprider sig i ett globalt sammanhang och använder sig också av Levins (1998) liknelse ”policy epidemic” (Ball, 2003:143). Han hänvisar till att liknande reformidéer genomsyrar och omorienterar utbildningssystem i olika sociala och politiskt

inriktade kontexter. Jeffrey och Troman (2012) definierar de globala temana i denna epidemi som ekonomiska och bestående av: ökad kritik mot skolor, minskade ekonomiska anslag, förändring i styrning, utökad marknadsisering, och ett ökat fokus på mål och resultat. Globala agenter som världsbanken och OECD har enligt Ball (2003) här ett betydande inflytande.

Generellt syns en tydlig trend i reformer som förespråkar tekniker som kopplar samman den offentliga sektorns organisation med metoder, kulturer och etiska system som återfinns i den privata sektorn. Ball (2009) diskuterar hur privata intressen och massmedias granskning av skolor och skolors resultat blivit mer framträdande och drivande i utbildningsväsendet. Friskolorna och profilsolorna blir allt fler och då det i Sverige är tillåtet för skolor att vara vinstdrivna blir utbildning, kunskap och synliga resultat också till ett konkurrensmedel. Skolors resultat finns tillgängliga för allmänheten i databaser på internet och dagspressens intresse för hur väl skolor lyckas eller inte är stort. Samhället har ökade krav på insyn i hur skolan arbetar och kräver ekonomiskt effektiv utbildning, som skall kvalificera till kompetens och samtidigt vara kvalitetskontrollerad. Exempel på denna kontroll är utökat användande av inspektioner, dokumentation, utvärderingar, nationella prov, legitimation för lärare och IUP med skriftliga omdömen.

De reformer och policyförändringar som inriktas mot granskning och mätning av organisationens utfall förändrar också lärarsubjektet, som styrs och styr i enlighet med de teknologier som reformer för med sig (Ball, 2003). Ball analyserar granskningskulturen, och talar om en diskurs reglerad av och genom bedömningar och jämförelser. Granskningen kan i denna betydelse inverka på enskilda subjekt och organisationer, för att ange ett mått på produktivitet eller kvalitet hos individen eller organisationen. Det kan handla om tekniker som medierar och synliggör utfallet av elevs individuella prestationer: betyg, tester, skriftliga omdömen, utvecklingssamtal, självvärderingar, loggböcker etcetera. Dessa tekniker för bedömning riktar blickarna mot mätbarhet och prestationer, som kan värderas gentemot andra utfall och på så sätt underbygga konkurrens. Granskningen kan återkopplas till globala diskurser och en kunskapsekonomi där nationella mål siktar mot att utbilda konkurrenskraftiga medborgare, som står sig på en global marknad. Jeffrey och Troman (2012) diskuterar detta utifrån brittiska förhållanden och skriver att: "The higher the skills base and the higher levels of excellence achieved in knowledge acquisition and the best use of that knowledge the higher the economic return (for the UK)" (ibid:196).

Granskningskulturen som verkar för att driva fram konkurrens och ökad ekonomisk vinning, sätter individer i institutioner i fokus som bärare av den mätbara kunskapen.

Bedömning i svensk skola

Det nu aktuella systemet för betyg och bedömning (som gäller sedan införandet av Lpo94) definieras som målrelaterat och baseras på elevens uppnådda kunskapsnivå i relation till kunskapskrav i kursplanerna. I början av 2000-talet fördes skolpolitiska diskussioner om hur grundskolan kunde skapa bättre förutsättningar för att elever i ökad grad skulle kunna uppnå kursplanernas mål. I regeringens skrivelse rörande en utvecklingsplan för svensk skola¹¹, signerad Göran Persson och Thomas Östros 2002, framhålls systematiskt kvalitetsarbete genom bland annat utökad samarbete mellan skola, föräldrar och elever. Skrivelsen betonar att en individuell utvecklingsplan skulle stödja elevens kunskap, men inte bedöma den. Dessutom angav skrivelsen att det dåvarande betygssystemet inte gav tillräcklig information om elevens kunskap, utan att utvecklingssamtalet skulle få utökad betydelse för att lyfta detta; för att kunna formulera en individuell utvecklingsplan (IUP). Det var dock inte förrän i januari 2006 som kravet på individuella utvecklingsplaner infördes och med detta en ändring i den dåvarande grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). Till stöd för införandet i landets skolor publicerades *Skolverkets allmänna råd och kommentarer för arbetet med individuella utvecklingsplaner* (Skolverket, 2005; 2008; 2012a). Skollagen 3 kap 3§ (2010:800) anger att alla elever har rätt till den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande, för att kunna utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens uppsatta mål. Detta innebär att godkänt resultat inte längre ses som ett mål att uppnå utan snarare som en lägsta accepterad nivå. Bedömning av elevers kunskaper innebär därmed, utöver att gradera dem i förhållande till kunskapskrav, också att avgöra och peka ut vilka möjligheter elever har till lärandet som skrivs fram i styrdokumentet.

Utvecklingssamtal och IUP med skriftliga omdömen

Eleven och dess vårdnadshavare skall enligt skollagen fortlöpande informeras om elevens kunskapsmässiga utveckling i skolan. Utvecklingssamtalet är ett

¹¹ Regeringens skrivelse (2001/02:188)

forum för att sådan information skall förmedlas. I juli 2008 infördes utökade krav på skriftliga omdömen som förarbete till utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner och regleras därmed av Skollagen (2010:800) som stipulerar att lärare vid utvecklingssamtalet i en skriftlig individuell utvecklingsplan ska¹²:

1. ge omdömen om elevers kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen som eleven får undervisning i, och
2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen.

Den skriftliga individuella utvecklingsplanen får även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen, om rektorn beslutar det. Överenskommelser mellan läraren, eleven och elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtalet ska alltid dokumenteras i utvecklingsplanen. Rektorn beslutar om utformningen av sådan skriftlig information som ges i utvecklingsplanen. Skriftlig information om elevens skolgång får även ges vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal.

Skolverkets allmänna råd är att betrakta som rekommendationer för hur skolan skall eller bör arbeta med tillämpning av skrivningar i skollagen. *Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen* reviderades i ett första steg 2008 (Skolverket, 2008) och beskrev reformens införande med den huvudsakliga motivationen att elever skulle ges ökad möjlighet att ta ansvar för och kunna påverka sina studier. Syftet angavs också som att läraren skulle kunna beskriva hur skolan konkret skulle arbeta för elevers måluppfyllelse. Ett annat motiv inbegrep informationsöverföring mellan skola och hem och ett underlättande för kontinuitet i elevers lärande i byte av skola, grupp eller lärare. I och med införandet av en ny Skollag (2010:800) från 2012, och införandet av en ny läroplan (Lgr11) reviderades de allmänna råden. I den nya upplagan skärps och fokuseras syftet med utvecklingssamtalen. Råden (Skolverket, 2012a) anmodar ett tydligare samlat koncept där de skriftliga omdömena ses som en förberedelse inför utvecklingssamtal och som en del av den individuella utvecklingsplanen.

Det finns inga fastställda riktlinjer för hur omdömen eller elevplaner skall se ut i sin fysiska form, det är rektor som beslutar vilka eventuella mallar eller

¹²10 kap. 13§ skollagen

PERSPEKTIV PÅ BEDÖMNING

datorbaserade program¹³ som skall användas för ändamålet. Råden anger att planerna skall kunna anpassas efter lokala krav och förutsättningar som exempelvis elevernas ålder. Därmed är det också rektor som ansvarar för att ge lärare möjlighet att tillsammans diskutera och utveckla arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Målet med arbetet och diskussionerna skall vara att verka för likvärdig bedömning, gemensamma former och konstruktiv återkoppling.

De allmänna råden (2012a) understryker vikten av ett gemensamt språk för lärare och angelägenheten i att språket som används i planerna ”förstås inte bara av lärare utan också av eleven och vårdnadshavaren” (2012a:13). Vidare skall planerna ha en formativ funktion, så till vida att de beskriver vad eleven kan och hur den kan utvecklas vidare och vilka arbetsätt och arbetsformer skolan kan erbjuda för att stimulera fortsatt utveckling.

De individuella utvecklingsplanerna skall beskriva elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen eleven får undervisning i. Om rektor så beslutar kan lärare enligt Skolverket (2012a) även bedöma elevens ”utveckling i övrigt”. Här talar de allmänna råden om att detta främst inbegriper utveckling av de förmågor som anges i läroplanens (Lgr11) kapitel 2 som handlar om *normer och värden, elevens ansvar och inflytande* samt *betyg och bedömning*. Råden poängterar dock att en viktig gränsdragning görs i fråga om vad som innefattas av denna övriga utveckling. ”Varken omdömen om elevens sociala utveckling eller kunskapsutveckling skall innehålla några beskrivningar eller värderingar av elevens personliga egenskaper” (2012a:17).

Lärares dokumentation i form av individuella utvecklingsplaner är allmänna handlingar och därmed inte att betrakta som privata. I kommunala och statliga skolor omfattas planerna av offentlighetsprincipen, vilken innebär att allmänheten har rätt att ta del av uppgifter i allmänna handlingar. Offentlighetsprincipen råder som grundantagande då någon begär ut handlingar, så till vida att de inte innehåller uppgifter som omfattas av offentlighets- eller sekretesslagen skall de lämnas ut omgående (SFS, 2009:400).

I februari 2013 meddelar regeringen i ett pressmeddelande¹⁴ att kraven på individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen tas bort för årskurs 6-9

¹³ Det finns en variation av kommersiella datorbaserade program för skriftliga omdömen och IUP som används av skolor.

¹⁴<http://www.regeringen.se/sb/d/16843/a/208665> (hämtad 2013-05-06)

och att de minskas i omfång för årskurs 1-5. Skollagen (2010:800) anger att skolan inför de utvecklingssamtal som erbjuds varje termin, skall bedöma och informera om elevers kunskapsutveckling i relation till kunskapskraven i grundskolans olika ämnesplaner. Vid utvecklingssamtalet skall sedan en plan för elevens måluppfyllelse upprättas, som en överenskommelse mellan elev, skola och vårdnadshavare, detta krav kvarstår. För elever i årskurs 1-5 är överenskommelsen dokumenterad i en skriftlig individuell utvecklingsplan (IUP) som är obligatorisk. För elever i årskurs 6-9 anger Skolverket (2013b) att planen bör dokumenteras, hur detta bör göras anges inte¹⁵.

Motiven för en förändring i direktiven vad gäller omdömen, anges vara en minskad byråkratisk arbetsbörda för lärare och att betygen och de nationella proven fyller den funktion de skriftliga omdömena haft för årskurs 6-9. I pressmeddelandet talar dåvarande utbildningsminister Jan Björklund också om att informationen till föräldrar om elevers framsteg har förbättrats och att de skriftliga omdömena därmed kan ha förlorat sin fulla relevans. Vad som inte lyfts i detta resonemang är tanken om att informationen till stor del har bestått av just de skriftliga omdömena. Ett annat motiv är enligt utbildningsminister Björklund att betygen anses ge tillräcklig information om elevers kunskaper. Det som utelämnas i detta motiv är att de olika bedömningsformerna har olika karaktär. Betygen definieras som i huvudsak summativa och de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen är tänkta att vara formativa och ange hur eleven på basis av sina kompetenser skall kunna arbeta vidare för ökad måluppfyllelse.

I de återigen reviderade allmänna råden (Skolverket, 2013b), betonas vikten av att utvecklingssamtalet fokuserar på elevens kunskapsutveckling i relation till målen. Samtalet är också menat att vara framåtsyftande och skall genomföras som ett trepartssamtal där eleven, vårdnadshavaren och läraren tillsammans arbetar formativt. De nya råden förtydligar också skolans ansvar för att föreslå hur arbetet skall fortgå och att det kan vara av vikt att dokumentera överenskommelser, även om det nödvändigtvis inte behöver vara i en individuell utvecklingsplan för elever i de årskurser som ger betyg. Vidare poängterar råden att subjektiva framskrivningar av elever som ”pigg, glad och trevlig” eller formuleringar som berör lydnad, tystnad och liknande

¹⁵ Individuella Utvecklings Planer; var obligatoriska för alla årskurser fram till hösten 2013. Praktiken är frivillig för årskurserna 6-9 och kvarstår i många skolor som en upprättad överenskommelse mellan hem och skola, även efter det att obligatoriet tagits bort.

bör undvikas. ”Detta är en viktig gränsdragning då sådana exempel kan påverka elevens identitetsskapande” (ibid:14).

En ny betygsskala

Huruvida måluppfyllelse nåtts av eleven visar sig sedermera i terminsbetyg för elever i årskurs 6-9 och så småningom sammanfattas måluppfyllelsen summativt i avgångsbetyg efter avslutad grundskola. Betygssättning är en myndighetsutövning och från och med 2015 krävs lärarlegitimation för att inneha rätten att ge betyg. I samband med införandet av Lgr11 under läsåret 2011/2012 införs en ny betygsskala. Den arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet som står bakom utredningen till reformen (DS 2008:13) understryker att det är frågan om en ny betygsskala, som anger hur betyg betecknas, beskrivs och värderas. Detta i motsats till ett nytt betygssystem vilket inbegriper ett förändrande av hela regelsystemet och innefattar syn på kunskap och kunskapsuppdraget, någon sådan förändring är det dock inte frågan om. Betygsskalan är en del av betygssystemet. Utredningsgruppen har i arbetet med framtagandet av en ny betygsskala tagit tillvara kunskaper och erfarenheter från övriga nordiska länder. Dessutom har den nya betygsskalan inspirerats av ECTS-skalan (European Credit Transfer System)¹⁶. Som ett led i Bologna processen är detta menat att förenkla utbyte av studenter inom europeisk utbildning. ECTS skalan använder sig av A-E(F) betyg, men utgår från normalfördelningskurvan, vilket inte är fallet för den svenska modellen som är mål- och resultatbaserad.

Den föregående betygsskalan som började användas läsåret 1993/1994 följde liksom det nuvarande, ett mål- och resultatorienterat betygssystem med betygssteg kopplade till kursplanernas målformuleringar. Skillnaderna mellan den gamla och nya skalan, ligger i ett utökat antal betygssteg, där de tre nivåerna: G, VG och MVG (Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd), läsåret 2011/2012 ersätts med sex nivåer A-E (F), där A är det högsta betyget och E det lägst godkända. Betyget F innebär icke godkänt. I de fall underlag saknas för att sätta betyg, markeras detta med ett horisontellt streck. Med den nya skalan följer meritpoäng som skall agera måttstock för antagning till vidare utbildning. Meritvärdena behålls från tidigare skala som

¹⁶ ECTS utgår från ett system som dels reglerar poängsystem för studiers omfattning där ett läsårs studier på Universitet och högskola omfattar 60 p och dels har en 7-gradig betygsskala, A-F.

placeras inom intervallet 10-20 poäng där ett E motsvarar 10 poäng och ett A ger 20 poäng.

Motiven till ett utökande av antalet steg ligger enligt utredningen (DS 2008:13) i att spridningen inom G-betyget var allt för stor och godtycklig. Genom att införa fler steg, där meritvärdet för varje högre betygssteg ökar med 2,5 meritpoäng, förutsätter utredarna att motivationen att sträva efter ett nåbart ”nästa steg” kan öka elevernas ansträngningar då dessa lönar sig i numeriska poäng. På regeringens hemsida¹⁷ anges att fler elever förväntas nå högre betyg och meritvärden då betygsstegen görs tydligare, samtidigt som utvärderingen av elevers kunskaper skall följas upp, utvärderas och kommuniceras med hemmen. I Läroplanens (Lgr11) olika kursplaner finns angivet vilka krav som skall uppfyllas för betygsstegen A, C och E. De två betygsstegen: B och D betraktas som mellansteg som används när eleven uppfyllt samtliga krav i ett av de definierade betygsstegen, men ännu inte fullt nått fram till nästa definierade nivå. Kunskapsprofilerna för elever som får betygen B och D kan alltså se olika ut för olika elever (Skolverket, 2012b).

Betyg ges vid terminsavslut, från och med grundskolans årskurs 6. Vid bedömning i årskurs 6 ska elevernas kunskaper ställas i relation till kunskapskraven för årskurs 6, för de senare årskurserna gäller kunskapskraven i årskurs 9. Slutbetyg för grundskolan ges i årskurs 9 då skolplikten avslutas. Betygen används som urvalsinstrument inför gymnasieutbildning.

Nationella ämnesprov

De nationella ämnesproven avser att användas som stöd för lärares betygssättning. Dessa prov har successivt ökat i omfattning över åren och allt fler av proven har blivit obligatoriska. I årskurs 9 ges nationella ämnesprov i ämnena: engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk; ett av ämnena biologi, fysik eller kemi samt ett av ämnena geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap (skolorna genomför alltså ett av ämnesproven i NO-ämnena samt ett av ämnena i SO-ämnena)¹⁸. Proven för årskurs 9 skall genomföras i slutet av årskursen och sprids ut över vårterminen. Syftet med ämnesproven är enligt Skolverket att i huvudsak stödja en rättvis och likvärdig bedömning av elevers kunskaper och att ge underlag för analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på lokal,

¹⁷<http://www.regeringen.se/sb/d/10238> . (hämtat 20130304)

¹⁸<http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov> . (hämtat 20130305)

regional och nationell nivå. Proven kan också enligt Skolverket bidra till en konkretisering av kursplanerna och ökad måluppfyllelse hos eleverna. De nationella proven har i detta hänseende, ett dubbelt syfte i att fungera som styrande av innehåll och som kontroll av att skolan förhåller sig till detta innehåll. Proven skall kunna användas av läraren som bedömningsstöd, och kan utgöra en del av det underlag som läraren har att ta hänsyn till då betyg skall sättas. Proven prövar enligt Skolverket inte alla kunskapskrav i ämnet och kan därför inte ensamma agera betygsgrundande underlag, samtidigt som man skriver fram att provens betydelse inte regleras av regler eller lagar¹⁹. I Skolverkets (2013a) redovisning av avvikelser mellan provresultat och slutbetyg i grundskolans årskurs 9 för budgetåret 2013, visas hur det på nationell nivå finns goda överensstämmelser mellan slut- och provbetyg. Dock visar mätningarna att skillnad mellan skolor i betygssättning i förhållande till proven är stora, vilket i sin tur indikerar att skolor och lärare tolkar betygskraven på olika vis ”vilket i sin tur är en indikation på bristande likvärdighet i betygssättningen” (ibid:45).

Gymnasieskola 11

Med ledorden högre krav, centralisering och jämlikhet och med motivationen säkerställande av kvalitet samt ett utökat samarbete mellan gymnasieskolan och yrkeslivet, genomfördes läsåret 2011/2012 gymnasiereformen (Gy2011). Reformen lades fram av den borgerliga regeringen inför riksdagen i maj 2009, i propositionen *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (2008/09:199). För att säkerställa högre krav, centralisering och jämlikhet, införs även i denna skolform en ny betygsskala och nya gymnasieprogram. Betygsskalan följer grundskolans modell där betygen A-E (F) ersätter det tidigare tregradiga betygen, allt för att möjliggöra rättvis bedömning av elever. Gymnasiebetygen relateras till avslutade kurser under programmets gång och kan omvandlas till meritpoäng för att användas som urvalsinstrument vid antagning till vidare utbildning.

Gymnasieskolan är treårig och frivillig, den innefattar 18 nationella program varav 12 kategoriseras som yrkesprogram och sex som högskoleförberedande, utöver dessa finns fem introduktionsprogram för elever som saknar behörighet till de nationella programmen. De nya

<http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/fragor-om-nationella-prov/bedomning-av-prov-1.144390>. (hämtat 20130305)

gymnasieprogrammen är kategoriserade i yrkesförberedande respektive högskoleförberedande program, med olika antagningskrav samt olika krav för examen. För samtliga nationella program krävs godkända betyg i svenska eller svenska som andra språk, engelska och matematik. För de yrkesförberedande krävs godkända betyg i ytterligare fem ämnen, totalt åtta, för de högskoleförberedande krävs ytterligare nio godkända ämnen d.v.s. totalt 12. Vissa utbildningar inom det estetiska området, spetsutbildningar och idrottsprogram har också särskilda antagningskrav och ibland antagningsprov. Antagningspoängen för de högskoleförberedande programmen höjs, samtidigt som man skärper examinationskraven för högskoleberedande examen. De yrkesförberedande utbildningarna ger en yrkesexamen och kopplas tydligare till näringslivet genom att lärlingsutbildning införs. De högskoleförberedande utbildningarna ger vid examen automatisk grundläggande behörighet till högskoleutbildning. För att elever på de yrkesförberedande programmen ska nå grundläggande behörighet för högskolestudier behöver de komplettera sina studier med ytterligare kurser i svenska och engelska.

En ytterligare förändring blir att de allmäntheoretiska inslagen i yrkesutbildningarna minskade för att ge plats åt yrkesämnen, och historia införs som obligatoriskt ämne i samtliga program. Den lokala friheten som tidigare funnits avseende kurser, inriktningar och specialutformade program avskaffas.

Summering och reflektion

Den svenska skolans bedömningspraktik har under det senaste årtiondet varit under process och omvandling. I kölvattnet av decentraliseringen av skolan under tidigt nittital och sedermera en recentralisering, har skolan gått från att vara övervägande innehållsstyrd till att bli mål- och resultatstyrd, vilket har påverkat synen på vad det är som skall bedömas och hur. De huvudsakliga syftena med den utökade bedömningspraktiken har uttryckts i termer om önskvärd ökad måluppfyllelse och möjlighet till kontroll av utfallet av undervisningen i svensk skola. För att kunna styra resurser och kraftansamlingar riktade mot olika kompetensområden behövs genomskinlighet och möjlighet att undersöka var luckorna i systemet finns. Forsberg och Lundahl (2012) för fram tanken om att skolan med sina bedömningar, fungerar som ett system baserat på kontroll och styrning ”med bas i det mångtydiga och positivt laddade ordet kvalitet” (ibid:208). Denna

mångtydiga kvalitet är vad som efterfrågats i efterdyningar av svenska elevers dalande resultat i internationella kunskapsmätningar och i politisk retorik kring den tidigare decentralt styrda så kallade ”flumskolan”.

Kontrollen och jämförelsestyrningen rör sig över flera nivåer och påverkar på olika vis de aktörer som finns i skolan. Dels kontrolleras och styrs enskilda skolor mot att med tydlighet förhålla sig till de skrivelser som görs i nationella målformuleringar i Läroplanen. Skolorna granskas bl.a. genom skolinspektion, genom uppföljning av elevers resultat på nationella prov, individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen och betyg, en efterkontroll som kan betecknas som att ”styra med svansen” (Forsberg, 2008). Dels styrs den enskilda läraren genom att i sin yrkesutövning tvingas bedriva en undervisning som möjliggör ett bedömande och ge elever möjligheter att klara av de nationella proven, och acceptabla betygsnivåer. Det är också en fråga om ett styrande av lärarens arbetsuppgifter och den tid som behöver ägnas åt exempelvis dokumentation och det som av de fackliga lärarförbundens tidskrifter kommit att beskrivas som byråkratiska och administrativa uppgifter. Styrningen berör också i högsta grad skolans elever, som genom bedömningen och betygs sorteringseffekt kontrolleras att förhålla sig till mål och normer.

Bedömning och kontroll handlar också om demokratiserande principer som jämlikhet mellan skolor och en möjlighet att garantera medborgares rätt till kvalificerad och likvärdig utbildning. Granskning möjliggör också att resurser kan anpassas och placeras efter de behov som synliggörs. Det kan också ses som att den enskilda individen ges möjligheter och skyldighet att ansvara för och överblicka sitt eget lärande.

Bedömning av elever syftar således till ett antal tänkta utfall på nationell och lokal nivå, som ökad måluppfyllelse, möjlighet till kontroll av och säkerställande av kvalitet. Utfall som också skall verka på skol- lärar- och elevnivå, genom att verka som motivation och leda till ökade resultat i kunskapsmätningar. Ökade resultat på nationell nivå skall också med mätningar på internationell nivå verka som ett bevis på att Sverige och svenska elever är konkurrenskraftiga och intressanta ur marknadssynpunkt. I nästa kapitel problematiseras några aspekter av vad tidigare forskning har att säga om de tänkta och planerade utfallen av bedömningar i skolan.

3. Tidigare forskning

Kunskapsintresset i denna avhandling riktas mot hur elever i årskurs 9 talar om att bli bedömda. Den handlar om hur ungdomar relaterar till skolans bedömningspraktik, de betydelser de tillskriver bedömning och hur de unga kan navigera i kölvattnet av bedömningar.

Så som tidigare nämnt betraktas bedömning i avhandlingen genom ett diskursanalytiskt raster, vilket bland annat innebär ett intresse för hur diskurser och praktiker möjliggörs och vad de producerar. Bedömning i skolan är av allmänt intresse och är också ständigt föremål för diskussion och synliggörs ofta i det politiska samtalet som förs i media. Med detta i åtanke innehåller forskningsgenomgången också inslag av den samtida debatten och av övrig litteratur på området. För att sätta forskningen i relation till den utbildningspolitiska retoriken relateras den också till dokument och lagtexter för att på så vis begripliggöra hur bedömningar och tekniker för bedömning diskursivt situerats.

De bedömningar som görs i svensk skola kan betraktas ur olika vinklar. De kan till exempel ses som en del av skolreformer ur ett policyperspektiv (t.ex. Forsberg, 2014; Hyltegren, 2014; Lundahl, 2006; Pettersson, 2008). De kan också förstås som ett sätt att göra de enskilda individerna synliga som ett slags elevbiografier (t.ex. Lindgren, 2007; Sjöberg, 2014), som i sin tur kan säga oss något om hur människor betraktar eller betraktas i en viss historisk tid. Vanligast förefaller det dock som om studier av bedömningar och betyg fokuserar skillnader i utfall och söker efter förklaringsmodeller för synliggjorda skillnader (t.ex. Andreasson, 2007; Hirsh, 2012; Klapp Lekholm, 2008; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008, 2009; Korp, 2006). Vissa urval har gjorts för att möjliggöra en någotsånär sammanhängande och begriplig bakgrund.

Avgränsningar och val i forskningsgenomgången

Skola och utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det är en devis som stundtals ekar i det politiska samtalet om skolan; förutom att verka som ett retoriskt grepp är det också inskrivet i skollagen (Kap 1§5).

Forskning kring bedömning är både internationellt och nationellt sett ett mångfacetterat område som rör sig inom en mängd olika discipliner och traditioner. Dessutom är forskningen ofta situerad i nationella skolsystem med medföljande värderings och bedömningsformer, som sinsemellan ser väldigt olika ut. I avhandlingen är det den svenska skolans bedömningstekniker som fokuseras. De bedömningar som används, är baserade på det svenska skolsystemet och de villkor som dikteras inom den nationella skolpolitiken i samklang med logiker på den globala arenan. Denna översyn fokuserar således i första hand på en svensk eller nordisk kontext, men aspirerar också på att visa fram vissa trender i andra nationella utbildningssystem och lyfter därför även in resonemang från den anglosaxiska utbildningsarenan.

År 2015 publicerar Vetenskapsrådet en kartläggning som omfattar forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet. Kartläggningen är beställd av regeringen och syftar till att på bred front verka för den vetenskapliga grund den svenska skolan skall vila på.

För att utveckla det vetenskapliga förhållningssättet och främja kunskap om vetenskapligt väl underbyggda och effektiva metoder och arbetssätt i skola och förskola för ökad måluppfyllelse och förbättrade kunskaps- resultat bedömde regeringen i propositionen Forskning och innovation (prop. 2012/13:30) att insatser bör göras för att systematiskt väga samman och sprida forskningsresultat. (Regeringsbeslut om uppdrag till Vetenskapsrådet U2013/6845/S)

Bland de forskningsfält som Vetenskapsrådets kartläggning fokuserar återfinns bedömning och betyg som två områden, där forskningsläget analyseras nationellt och internationellt. Bland annat konstateras att det i förhållande till hur stor spridning bedömningsformen har finns relativt lite forskning om formativ bedömning i svensk skola. Den formativa bedömningen skall enligt regleringar användas i alla svenska skolor och lagstadgas genom införandet av obligatoriska skriftliga omdömen och IUP för alla elever i grundskolan, och sedermera upp till årskurs 5. Forskarna pekar på att förståelsen av formativ bedömning generellt verkar instrumentell, och att den används mer som en metod eller arbetssätt än som en del av undervisningen. Sammanställningen av betygsforskningen visar också att lågpresterande och yngre elever kan påverkas negativt av betyg, men att äldre och högpresterande elever kan gynnas av betyg. Forskarna diskuterar också att de studier som granskats pekar på att det finns ett problem med den summativa bedömningen som kopplas till att den används oreflekterat.

Skolans aktörer har inte alltid själva definierat ”vad de skall ha bedömning, betyg och utvärderingar till i sin egen vardag” (Vetenskapsrådet, 2015:37). I de rekommendationer som lämnas från forskarlagen till regeringen, finns förslag på vidare och utökad forskning som visar på effekter av olika bedömningar. Rekommendationerna förordar bland annat vidare forskning som tar elevernas perspektiv på bedömning, då denna vinkling anses vara marginellt studerad.

Forsberg och Lindberg (2010) konstaterar i en tidigare kartläggning genomförd för Vetenskapsrådets räkning, att elevers erfarenheter och upplevelser av bedömning rönt liten uppmärksamhet i svensk forskning, även om intresset för bedömning i övrigt är stort både inom pedagogikrelaterade institutioner och inom andra discipliner. Sökandet efter forskning som utgår från ungdomars betraktelser och berättelser har av ovanstående anledning gett ett relativt skralt resultat, det finns helt enkelt väldigt lite att finna. Istället har jag i forskningsgenomgången sökt efter beröringspunkter i tidigare forskning; till bedömning och till ungdomar i skolan. Det handlar således om forskning som inramar bedömning som ett signalsystem som verkar bredvid läroplan och pedagogisk praktik (Forsberg & Wallin, 2006). Avhandlingen har ett generellt intresse för bedömning på ett övergripande plan och fokuserar inte på specifika bedömningsformer eller metoder. Sådan forskning har ofta fokus på kvantitativa effekter och på utfall av interventioner, vilket inte är av specifikt intresse för min studie, då jag inte eftersöker någotdera.

Här presenteras vidare ett par aspekter av hur forskningen har resonerat kring bedömning som incitament för kunskapsutveckling, samt hur bedömning kan bidra till att konstruera elevsubjekt. Genomgången visar också hur ungdomar i grundskolans sista år har studerats. Denna tidpunkt i ungdomars liv då de skall göra sitt val inför gymnasiet förefaller röna en del intresse för forskningen.

Varför kunskapsbedömning?

Bedömning och olika system för bedömning kan beskrivas som tekniker för att göra lägesbedömningar eller lägesbeskrivningar av skolans och elevernas kunskapsstillstånd. Forsberg (2014) beskriver bedömningssystem som skolans mest centrala och kanske mest kraftfulla signalsystem. Med detta avses att bedömningar genom att diagnostisera lärandet i relation till förväntade nivåer (bestämda av kunskapskraven), används för att informera vårdnadshavare och

elever (och även makthavare) om elevers kunskapsnivåer. Bedömningar kan därmed signalera huruvida elever uppnår förväntade resultat eller om det krävs speciella pedagogiska insatser för att de skall lyckas. Kunskapsbedömningar utgör därmed redskap som kan reducera komplexiteten i utbildningssystemet, likt ett gemensamt språk som de direkt berörda, liksom allmänheten kan begripa (Forsberg, 2008; Forsberg & Lundahl, 2006). Informationen som kvantifiering av kunskapsbedömningar ger, kan användas på flertalet nivåer; för att bestämma enskilda individers kunskap, särskilda skolors kunskapsproduktion, liksom kunskapsläget på nationell nivå.

Bedömning av elevers kunskaper är ett sätt att medelst olika betraktande handlingar producera kunskap om kunskap. Lundahl (2006) skriver att kunskapsbedömningar ur ett läroplansteoretiskt perspektiv handlar om olika sätt att uttrycka att vi vet vad andra vet. Ett traditionellt sätt att uttrycka detta vetande är användandet av numeriska betygsskalor. Frågan blir då varför vi behöver veta vad andra vet? Vad skall kunskapsbedömningar, tester och numeriska betygsskalor syfta till? I den kunskapsöversikt Korp (2011a) genomfört för Skolverkets räkning, beskrivs hur övergången från jordbrukssamhälle till industrisamhälle i mitten av 1800-talet medförde krav på mer specialiserad arbetskraft och ökad social rörlighet. Arbetarrörelsen och den framväxande liberala politiken krävde var och ens rätt att oberoende av familjens sociala ställning, kvalificera sig på egna meriter och detta krävde i sin tur ett opartiskt examinerande system. Opartiska examinationer medför behovet av en gemensam strukturerad och definierad kunskapsmängd mot vilken examinationerna syftar. Detta gav upphov till gemensamma nationella läroplaner som satte standarden för de kunskapsnivåer samhället kunde förvänta sig att skolan skulle producera (Eckstein & Noah, 1993).

Läroplaner handlar så som Forsberg (2008) uttrycker det om kodifieringar av de värden, erfarenheter och kunskaper som betraktas som viktiga i ett samhälle. Bedömningar värderar hur elever vid vissa tidpunkter placerar sig kunskapsmässigt gentemot dessa kodifierade värden. Bedömning har därmed också en normerande funktion, som ringar in och definierar det ”normala” (Forsberg, 2014), vilket definieras genom att visa fram vilka kunskaper det är som bedöms och därmed prioriteras och hur dessa bör mätas, värderas och kommuniceras. Bedömningar av olika slag hjälper också till att identifiera och sortera elever i relation till den normerade kunskapsförväntningen.

Betygssystem och tanken om att kunna kvantifiera kunskap för att möjliggöra kategorisering och sortering har enligt bl.a. Broadfoot (1996) sin upprinnelse i möjligheten att utföra psykometriska tester och övertygelsen om att intelligens och kognitiva förmågor kan normalfördelas över åldersgrupper. Det kan då anses rättvist att fördelningen av betyg följer samma princip och att individers kunskaper kan ställas i relation till andra individers kunskaper i en typ av normerande rättvisemodell, i enlighet med det betygssystem som användes i svensk skola fram till 1993/1994.

En vanlig uppdelning av former för bedömning är att de är av formativ eller summativ karaktär. Distinktionen görs enkelt genom att definiera de summativa som mål och de formativa som medel. Utan att gå närmare in och fixera definitionen kan den formativa bedömningen ses som bedömning *för* lärande och den summativa som bedömning *av* lärande. Den formativa bedömningen liknas vid en tolkningsprocess, då läraren aldrig med säkerhet kan veta vilken kunskap eller förståelse som finns hos en elev (Black & William, 2009; Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001). Lärare kan dra slutsatser av det som synliggörs i sådant som deltagande, klassrumsarbete, läxor och prestationer på test. Varje interaktion mellan lärare och elev blir en möjlighet att förfinas slutsatser och utveckla hypoteser om vad elever kan och vet, vad som behöver förbättras och hur det kan göras. Kane (2006) uttrycker det som att läraren använder sig av hypoteser kring elevers kompetenser och eventuella luckor. Om läraren finner att särskilda antaganden förklarar elevens prestationsmönster och ingen annan förklaring är lika gångbar, kan det föreslagna antagandet accepteras som en godtagbar slutsats (ibid:49).

Betygsskalor beskrivs som summativa bedömningsformer. Summativ bedömning handlar om att med hjälp av symboliska värden, summera graden av en individs kunskap vid en viss tidpunkt. Syftet med de summativa bedömningarna är således att producera någon typ av valid information för att kunna motivera framtida beslut och handlingar. Moss, Girard och Haniford (2006) sammanfattar detta i bedömnings-sammanhang med förkortningen IDA som står för *Interpretation, Decision and Action* (tolkning, beslut och åtgärder). Enligt detta synsätt motiveras också validiteten i de bedömningar som görs utifrån rimligheten i de tolkningar, beslut och åtgärder bedömningarna genererar. Det handlar också om att kunna motivera syftet med att vissa typer av bedömning behövs och vilka konsekvenser dessa medför. De nationella proven och de internationella testningar som görs av vissa elevgrupper avser exempelvis att ge en bild av kunskapsläget (tolkning),

för att kunna fördela resurser (beslut) och förändra och förbättra utbildningen (åtgärd).

Idén om att kunna tolka, förstå, mäta och bedöma individers förmågor i syfte att tillhandahålla information för att kunna sortera dem eller finna rätt insatser och utvecklingsvägar, problematiseras av Börjesson, Palmblad och Wahl (2005). I en genomgång av arkiv producerade kring vad som uppfattats som problematiska individer, diskuterar författarna sanningsregimer och styrningsmentalitet i de individknutna dokument som produceras inom människovetenskaperna. Insamlade kunskaper om medborgare som akter, journaler, bedömningar, anteckningar, testprotokoll och utlåtanden fungerar enligt författarna som socialpolitiska försök att urskilja vilka som är berättigade till insatser, förmåner och rättigheter. De experter som är satta att författa detta ”samhällets minne” (ibid:20) får rollen som grindvakter för dessa förmåner och rättigheter. Mätningar i form av prov, testresultat och lärares tolkningar och klassificeringar av elevers kunskaper i form av individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen och slutligen betygen, får då det gäller tillträde till högre utbildning eller form för utbildning en uttalad kvalificerande och sorterande grindvaktsfunktion. Syften med testning och bedömning motiveras genom logiker som talar för att ansvariga aktörer skall få en överblick för att kunna förstå och välja rätt insatser för så många som möjligt.

Kunskapsbedömningens utfall

Kunskapsbedömningar utförs med olika motiv, gemensamt är att de är tänkta att ge ett visst utfall: ett mått, en profil, en översikt över en grupp eller en individs kunskaper. Bedömningar är också menade att vara aktiva redskap för att på det ena eller andra viset, med avstamp i uppnådda kunskaper föra kunskapsutveckling framåt. I en metaanalys av 48 forskningsöversikter, fokuserade på framgångar i undervisning på internationell och nationell nivå, visar Skolinspektionen (2010) hur framgångar hos elever kan relateras till undervisningen. Mer specifikt visar framställningen *vad* i undervisningen det är som kan generera framgångar för elevers kunskaper. Analysen pekar tydligt ut målorientering och en tydlighet och struktur i undervisningen som betydande faktorer i såväl internationell som nationell kontext. De goda resultaten nås då lärare tydligt anger målen för lärandet och syftet med undervisningen, samt följer upp och återkopplar till elever hur deras kunskapsutveckling ser ut.

Bedömning behöver med målorientering som bakgrund vara både summativ och formativ.

I den utbildningspolitiska debatten hävdas gärna och med bestämdhet att betyg har en gynnsam (och disciplinerande) effekt på elevers lärande. När före detta utbildningsminister Björklund i september 2014 uttalar sig i Svenska Dagbladet om hur skolan skall vända på svenska elevers dalande resultat i PISA-mätningar, till en positiv kunskapsutveckling lyder lösningen:

Jag vill gå vidare och flytta ner betygen ytterligare några år. Det är också uppenbart att vi måste stärka studiedisiplinen. Och det är enkla saker, det handlar om att passa tider, att ha gjort läxan, att ha med rätt prylar till lektionen, att det är tyst och lugnt i klassrummet. Men det är sådant som verkligen spelar roll för resultaten.²⁰

Några enkla samband mellan disciplinerings betydelse för betygsutfall och betygs betydelse för kunskapsutveckling verkar dock svårt att verifiera (Klapp, 2015). Undersökningar av effekter av kunskapsbedömningar, inriktade på kvantitativa analyser av betygs betydelse för elevers resultat visar på komplexa samband. Skillnader mellan att få betyg eller inte, är marginella och är beroende av vilka variabler som tas i beaktande, vilket gäller både positiva och negativa effekter (Klapp Lekholm & Cliffordsson, 2009).

På Skolverkets hemsida²¹ ges en kortfattad beskrivning av forskning kring sambandet mellan betyg och kunskapsutveckling i svensk kontext. Skolverkets sammanfattning beskriver positiva effekter som kan genereras av att betygen används som ett redskap för att låta eleven få syn på sitt eget lärande. Bedömning genom betyg kan också fungera som en kartläggning för lärare, för att uppmärksamma elever som ”halkar efter”. Här nämns även att betyg kan ha en negativ påverkan på elevers självbild, särskilt om betyg ges i tidig ålder. Betygen kan enligt sammanfattningen befästa självbilden hos eleven, av att vara en individ som inte presterar; likaväl som att de elever som får höga betyg får möjlighet att befästa en mer positiv självbild av vem de är i skolan. Här anges också att betyg kan styra elevers fokus mot att prestera betyg och att innehållsaspekter därmed förlorar i betydelse. Betygen blir målet och att ”plugga för proven” kan bli en strategi som kvarstår vid vidare studier på gymnasium och i universitetsutbildning. Skolverket anger också att

²⁰ http://www.svd.se/nyheter/inrikes/jan-bjorklund-vi-behoover-tidigare-betyg_3279172.svd (hämtad 2014-09-05)

²¹ <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/kan-betyg-vara-bra-for-kunskapsutveckling-1.157710> (hämtad 2014-03-26)

betygsutfall visar på ett negativt samband för flickor med lågutbildade föräldrar avseende utbildningens längd, och att det motsatta förhållandet råder för pojkar med högutbildade föräldrar.

Bedömning som motivation

Idéer som säger att betygen skulle agera som metaforisk morot eller piska för ett utökat lärande hos elever, handlar om hur mätningar skall mana till motivation och ansvar för det egna lärandet. Elevers önskan och internaliserade vilja att sträva efter högre betyg och goda studieresultat uttrycks som en bärande idé bland skolans lärare. I Rinnes (2015) studie av betygssamtal visas hur lärare i regel utgår från det högsta betyget som ett mål för alla elever, som om motivation och ambition vore inbyggda förutsättningar hos elevsubjekt. Metaforen rörande morot och piska verkar dock enligt annan forskning ha olika verkan på olika subjekt och vara avhängig av vilka aspekter som tas i beaktande.

Motivation är i sig ett komplext koncept som är beroende av faktorer som både är knutna till enskilda subjekt och till den sociala miljön; olika faktorer som samverkar gör att motivation som fenomen är svårt att ringa in och studera. I en forskningsöversikt utförd av Harlen och Deakin Crick (2003) sammanfattas resultat av studier som berör påverkans effekter av testning och andra former av summativ bedömning. Författarna studerar särskilt bedömningsforskningen rörande vilka resultat som visar på samband mellan summativ bedömning och motivation. Översikten visar att högpresterande elever påverkas mer positivt av bedömning än lågpresterande. De högpresterande eleverna, tenderar att ha bättre självförtroende inför test och utvecklar strategier för att ta sig an olika typer av test. Lågpresterande elever överväldigas av bedömningarna och blir snarare omotiverade genom att ständigt få undermåliga prestationer framskrivna. Likt en Matteuseffekt där ”var och en som har, skall få”, kan summativ bedömning på så vis öka skillnader i motivation hos hög- och lågpresterande elever (Leonard & Davey, 2001; Paris, Lawthorn, Turner & Roth, 1991; Pollard, Triggs, Broadfoot, McNess & Osborn, 2000).

Motivation att studera och sträva efter bättre resultat kan också uppfattas ligga på olika plan eller relateras till olika skikt av lärande. Brookhart och Durkin (2003) undersöker utfallet av olika former av klassrumsbedömning och fokuserar bland annat på just bedömningsars relation till motivation.

Författarna poängterar att motivation är svårämbar, inte minst då den relateras till individuella uppfattningar hos enskilda elever. Motivation kan relateras till huruvida uppgifter uppfattas som viktiga, användbara, värdefulla eller engagerande, vilket styr elevers ansträngning och vilja att lära. Att bedömning per se skulle verka som motivation för lärande blir då ett påstående som beror på alldeles för många samvarierande variabler för att kunna verifieras. Författarna finner dock ett samband mellan de elever som anstränger sig mer vid målorienterade bedömningar av prestationer som görs löpande i klassrummet och deras motivation att lära för egen skull och för att visa för andra vad de har lärt sig. Performativa inslag relaterade till bedömning kan enligt Brookhart och Durkin (ibid), verka som motiverande då elever nödgas att på olika vis visa sina kunskaper.

Bedömning av pojkar och flickor

Ett återkommande tema inom bedömningsforskningen är resonemang baserade på skillnader mellan till exempel pojkar och flickor. Förutom skillnader vad gäller utfall, fokuseras hur flickor och pojkar bedöms utifrån olika variabler och hur de därmed påverkas på olika vis av bedömningar. Studierna har dock i regel, en på förväg kategoriserande ingång, där resultatet av en specifik ställd fråga, direkt kodas och presenteras utifrån ett könsskillnadsperspektiv.

I Rosanders (2012) avhandlingsarbete i psykologi undersöks sambandet mellan elevers personlighetsdrag i enlighet med psykometrisk testning och deras akademiska prestationer. Rosander (ibid) finner att uppmätta personlighetsdrag som samvetsgrannhet och kognitiv förmåga, visar sig ha betydande inverkan på elevers betyg. Samvetsgrannhet kopplas i studien samman med planeringsförmåga, uthållighet, organisationsförmåga och disciplin. Hos främst flickor framträder också *neuroticism* som en personlighetsfaktor som ger höga betyg. Rosander diskuterar hur detta har att göra med en i studien uppmätt sårbarhet och en oro för att misslyckas som kan kopplas till betyg. "Neuroticism may be beneficial for academic performance in upper secondary school because these facets (*anxiety and vulnerability*) are related to fear of failure" (ibid:62). Resultaten indikerar att kraven att prestera i sig skapar ångest och oro främst hos flickorna och Rosander talar om "duktiga flickor" som i rädslan att inte nå de akademiska nivåer som krävs för vidare studier inte vågar ta några risker. De positiva

effekterna av att aspirera på högre betyg, skulle i detta fall indikera negativa effekter på ett personligt plan och frågan om vad som är ursprunget till resultatet återstår.

Det förefaller även svårt att sätta fingret på exakt vad det är som ingår i lärares bedömningar och om kön egentligen kan vara en avgörande faktor. I svenska studier (Klapp Lekholm & Cliffordsson, 2008; Klapp Lekholm & Cliffordsson, 2009; Klapp Lekholm, 2008) påpekas att betyg bör ses som ett brett mått som reflekterar en mängd kognitiva såväl som icke kognitiva funktioner hos elever. Det är förutom ämneskunskaper, frågan om förmågor och egenskaper som tas i beaktande vid lärares betygssättning. Elevers förmåga att framstå som kompetenta, trivas i skolan, samarbeta bra med andra och att de har engagerade föräldrar är faktorer som lyfts fram och som inverkar på betygen. Dessa faktorer finns inte med i kursplanernas kunskapskrav. Prestationer ses också som förknippade med tidigare betyg och självuppfattning. Högre betyg ökar motivationen och stärker uppfattningen och upplevelsen av att vara en kompetent elev, vilket i sin tur påverkar hur eleven förmår prestera. Klapp Lekholm och Cliffordsson (2009) diskuterar möjliga anledningar till att flickorna får högre betyg, trots att skillnaderna mellan könen inte visar samma mönster vid nationella prov. Resultaten förklaras med att flickor tenderar att visa större intresse och motivation för skolarbete, vilket påverkar lärares betygssättning. Författarna för också fram den möjliga förklaringen att pojkar ägnar sig åt mer specifika kognitiva förmågor, medan flickorna ägnar sig åt mer generella. Dessutom beskrivs flickorna som mer socialt fokuserade och att de på så vis skulle vara bättre anpassade för livet i skolan, eller om det nu är så att skolan är bättre anpassad efter flickorna.

Det är således relativt vanligt att forskningen i olika studier av bedömning konstaterar att det existerar skillnader mellan pojkar och flickor. Huruvida skolan och bedömningspraktikerna på olika vis anpassar sig efter elever och hur de definieras i enlighet med binära kön, eller om eleverna anpassar sig efter de villkor som uppstår i mötet med skolan problematiseras i regel inte. Uppdelningen mellan flickor och pojkar är en vedertagen sällan ifrågasatt differentierande kategorisering, som anammats i forskning kring elevers prestationer.

Kategoriseringen framträder också i texter producerade i syfte att bedöma. Andreasson (2007) använder sig av ordet framskrivning för att poängtera hur det i bedömande och utredande dokumentation om enskilda elever framträder

en person. Andreasson menar att formuleringar konstruerar en bild av individen och att dessa bilder kan ses som erbjudanden av möjliga identiteter. Andreasson visar i sin studie av elevplaner, hur pojkar och flickor skrivs fram, framför allt genom hur de *inte* är i förhållande till skoldiskursens idealelev. Studien visar också att skolsvårigheter skrivs fram på olika vis beroende på kön. Pojkarna blir framskrivna som okoncentrerade elever med bristande självkänsla och flickorna skrivs fram som osjälvständiga och i behov av trygga vuxna. I Andreassons studie ställs fostransmål för elever i behov av särskilt stöd på ett tydligt sätt framför kunskapsmålen. Fostransmålen blir i materialet likt förutsättningar för att kunskapsmålen ens skall bli möjliga att arbeta med. Huruvida eleverna antar de framskrivna identiteterna i elevplanerna, eller ej är svårt att belägga. Istället talas om möjliga subjektspositioner elever kan tillskrivas och inskriva i sitt jag och hur språkliga bedömande praktiker i skolan konstruerar möjliga elevsubjekt.

Även Hirsh (2012) pekar ut hur formulerade mål för pojkar och flickor i individuella utvecklingsplaner skrivs fram på olika vis. I studien separerar Hirsh ut *lärande mål* (learning-targets) från *varande mål* (being-targets) och finner att lärande målen generellt sett är likartade för de flesta elever, även om pojkarna får fler mål som är mer vagt formulerade. Varandemålen, de mål Hirsh separerar ut som har med beteenden att göra, utgör en tredjedel av det observerade materialet och formuleras i högre grad för pojkar än för flickor. Pojkarnas varandemål fokuserar på: attityd, störande beteende, slarv, ansvarslöshet och ineffektivitet. För flickorna handlar varandemålen om: ansvarslöshet, slarv, ineffektivitet, tystnad och osäkerhet. Hirsh påpekar att det är anmärkningsvärt att så pass stort utrymme ägnas åt denna typ av bedömningar, med hänvisning till anvisningar från Skolverket (2008; 2012a; 2013b). Dessa anger att IUP skall fokusera på formativa och summativa bedömningar av elevers kunskaper och färdigheter och inte innehålla beskrivningar av elevers personliga egenskaper. Hirsh (2012) diskuterar vidare huruvida IUP är i farozonen för att bli en teknik som främst syftar till att konstruera ideal-elever. Hon problematiserar innebörden av pojkarnas många varandemål, kan dessa betyda att idealeleven är en elev med de egenskaper som vanligen tillskrivs en flicka? Hirsh påpekar att de formulerade bedömningarna av pojkarnas utåtagerande beteende därmed kan tolkas som ett rekonstruerande av genusordningen. Om den ideala eleven har ett ”flickigt” beteende, kan pojkar välja ett motsatt beteende för att undvika att bli betraktade som feminina. En alternativ tolkning handlar om en ”anti-

pluggkultur”, vilken ger utslag hos både pojkar och flickor och kan användas som ett sätt att undvika socialt eller akademiskt misslyckande. Detta ställer Hirsh i relation till det performativa klimat som råder i skolan där testning och jämförelse av elever skapar en konkurrensrationalitet. Sammantaget förefaller det som om forskningen visar att flickor och pojkar generellt bedöms på olika vis och skrivs fram genom olika mål och beskrivningar som ofta verkar könsbestämda.

Bedömning, undervisning och lärande

En konsekvens av de bedömningsformer som används är att de påverkar lärarens undervisning och elevers inlärningsstrategier. Dels är det frågan om hur undervisningen anpassas så att de formella bedömningar som efterfrågas skall möjliggöras. Till exempel handlar det om att undervisningen utformas så att den underlättar för elever att prestera på nationella och internationella prov (se Amrein & Berliner, 2003). Dels handlar det om hur lärare för att upprätthålla den konstruktiva länknings²² (Biggs, 1999), behöver tydliggöra hur mål medel och bedömning relaterar till varandra och därmed skapa ett tydligare samband mellan kursplanernas kunskapsmål och möjliga vägar att uppnå dessa. Sadler (1989) påpekar att för att formativ bedömning skall göras möjlig behöver fokus placeras i ett definierande av mellanrummet (the gap) mellan vad den som lär, för ögonblicket kan och vet och vad den som lär behöver veta och kunna. Dock är bedömningens roll i lärandet enligt Torrance (2012) mer komplext än så. Han argumenterar för att mellanrummet mellan nuvarande kunskap och önskvärd uppnådd kunskap inte kan förstås som en mekanisk linjär sträckning mellan två punkter. Istället handlar det enligt Sadler om att få insikter i hur ”gapet” mellan lärarens undervisning och mål och elevers förståelse av kunskaper påverkar elevers möjligheter att lära. Således handlar gapet som skall användas för formativ bedömning, om att finna vägar att arbeta i mellanrummet mellan eleven och den pedagogiska praktiken. Detta kan enligt Sadler (1989) endast göras genom att elever får feedback i syftet att förändra ”gapet”. Det handlar också om att få eleven att förstå sitt eget lärande och de processer som eleven själv gynnas av i sitt

²² Konstruktiv länkning eller *constructive alignment* definieras bland andra av John Biggs (1999) som den relation som bör finnas mellan mål, medel och bedömning i lärande sammanhang. Det förutsätter att det i första hand finns ett definierat mål eller tänkt utfall av en läraaktivitet. Bedömningen och de kriterier som används för att bedöma skall också vara kända och direkt kunna relateras både till mål och aktivitet.

lärande. Sadler menar att: för att göra bedömning möjlig, krävs att undervisningen utformas på så vis att lärandet och bedömningen av lärandet görs möjlig och att undervisningen därefter baseras på föregående bedömningar.

Det brittiska forskarteamet Black och William nämns i det närmsta regelmässigt i bedömningsforskning. De förespråkar den formativa bedömningen och löpande bedömningar i ett pedagogiskt syfte. Detta innebär bedömningar av elevers kunskapsutveckling i relation till ett reciprok utvecklande av den pedagogiska praktiken. En vanlig benämning för formativ bedömning i svenska sammanhang är: BFL, bedömning för lärande. I Black och William (1998a) frekvent citerade metastudie (Andreasson, 2014; Bennett, 2011; Dann, 2014; Popham, 2008; Rinne, 2015; Tveit, 2013) av 40 kontrollerade studier av förändringar i bedömningspraktiken på klassrumsnivå, visar författarna, att själva tillvägagångssättet vid bedömning innebär förändrade förutsättningar och ett nytt sätt att betrakta och förhålla sig till elever. Det är det medvetna arbetssättet som anges ge positiva effekter då eleven hamnar i fokus som lärande subjekt. Black och William (1998a) argumenterar för att formativa bedömningar (så som individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen) har visat sig ge större effekt än andra pedagogiska interventioner. De ger exempel på hur elever i verksamheter som använder sig av formativa bedömningsmodeller, i senare standardiserade test presterat resultat som gett positiv effektstorlek²³ mellan 0.4 och 0.7. De hävdar också att dessa bedömningar kan vara särskilt verksamma för elever med särskilda undervisningsbehov och att skillnader mellan prestationer elever emellan reduceras när formativa omdömen används. Förklaringen till detta är, enligt Black och William (1998b), att formativa bedömningar beskriver hur eleven kan tänkas arbeta vidare.

Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other pupils (ibid:143).

Fokus för bedömningar bör enligt författarna läggas på att utrusta elever med metakommunikativa förmågor, där elevens insikt i sitt eget lärande kan stötta ett fortsatt och utvecklat lärande. Vidare menar de att bedömningar påverkar

²³Effektstorlek = skillnad i medelvärden mellan grupp som utsatts för intervention och kontroll grupp, dividerat med ett vägt medelvärde för gruppernas standardavvikelse oftast benämnt: Cohen's D. Ett effektmått på under 0,2 betecknas som betydelselöst, 0,2-0,5 är måttligt. (Cohen 1977)

elever på ett personligt plan och att elevers självuppfattning påverkas av lärarens tilltro till deras förmåga. Hur lärarens förväntningar ser ut får alltså betydelse för hur eleven uppfattar sig själv som lärande subjekt och därmed vilka effekter bedömningar får.

Black och Williams framskrivningar av de formativa bedömningarnas förträfflighet och avgörande betydelse, kritiserar av Bennet (2011) som beskriver tilltron till den formativa bedömningen som en i det närmaste frälsningsbetonad övertro. Han ifrågasätter tillförlitligheten i en effektstorlek som hämtas ur en metastudie och hänvisar till att de studier som använts är så pass disparata att de inte kan hävda någon tillförlitlighet. Han påvisar att Black och Williams (1998a) metastudie innehåller studier av kamratbedömning, feedback, självbedömning, och av målorientering och resultatet kan därmed svårigen generaliseras under ett gemensamt effektmått. Metaanalysens transparens kritiserar också då den inte går att granska. Något som ofta missas då effektmåttet från Black & William (1998a) används eller för den delen då det kritiserar, är att författarna själva under rubriken *No Meta Analysis* skriver fram att deras effektmått inte har någon egentlig bäring på grundval av just de anledningar som Bennet (2011) hävdar. Trots detta, används Black och Williams resultat frekvent som ett slags bevis och motiv för formativ bedömning. Bennet (2011) håller dock fast vid att bedömning för lärande har mindre möjlighet att verka för positiv förändring än vad dess förespråkare hävdar. Han diskuterar att bedömningar aldrig kan vara annat än tolkningsprocesser baserade på hypoteser som i högsta grad är beroende av lärarens inställning och förståelse men som också styrs av förutfattade antaganden.

Formative inferences are not only subject to uncertainty; they are also subject to systematic, irrelevant influences that may be associated with gender, ethnicity, English language proficiency, or other student characteristics. Put simply, a teacher's formative actions may be unintentionally biased. (ibid:18)

Bedömning kan enligt Bennet aldrig uppfattas som objektiv och fristående från den bedömandes subjektiva uppfattningar och för sant taganden. Detta kan få konsekvenser för elever, t.ex. i relation till Black och Williams (1998a) antaganden: att lärarens tilltro till elevens förmåga eller brist på förmåga får betydelse för elevers självuppfattning. Bedömningspraktiken skapar elevsubjekt. De menar också att den formativa bedömningen och alla de aspekter som måste tas i beaktande, visar sig ha svårt att till fullo få fäste i

praktiken. Detta uppmärksammas av Dann (2014) som med denna utgångspunkt som avstamp försöker kontextualisera forskning kring formativ bedömning för att erbjuda insikter i hur bedömning *som* lärande (AaL, Assessment as Learning)²⁴ kan förstås. Dann visar hur AaL är det komplexa samspelet av bedömning, undervisning och lärande där mellanrummet (the gap) blir avgörande för lärarens möjligheter att genom bedömning föra elevernas lärande framåt. Dann uttrycker att det inte är nog att lärare kontrollerar mellanrummet mellan vad elever förväntas kunna (målet) och vad de kan (nuvarande kunskapsläge). Vidare menar Dann att lärare också måste förstå hur elever hanterar mellanrummen och hur de förstår sitt eget lärande och använda sig av dessa kunskaper. Till detta kan adderas precision och insikt i hur elever tolkar kunskapskrav, kriterier och betygsgrunder, vilket Sadler (1989) hävdar är nödvändigt, för att bedömning skall verka framåtsyftande. Elever behöver veta vad det är de strävar efter, de behöver också veta hur de skall gå tillväga och varför. Bedömning som lärande kan på så vis bli ett sätt att lära elever att effektivt övervaka och reglera sitt eget lärande.

Bedömning och skapandet av subjekt

Kunskapsmätningar för internationell räkning görs giltiga i nationell styrning (Pettersson, 2008). Genom att ta avstamp i utbildning och pedagogik är styrt av logiker som avser att producera och reproducera samhället och fostra dugliga medborgare, diskuterar Pettersson hur utbildning av det uppväxande släktet bedrivs. I globaliseringens och internationaliseringens tidevarv får skeenden på internationella arenor allt större betydelse för hur de nationella arenorna utformas menar Pettersson. I studien diskuteras hur resultat av kunskapsmätningar används som samtalsarena för politiska, administrativa och mediala aktörer. Mätningarna fungerar som nulägesbeskrivningar ur vilka visioner om framtidens skola kan framträda. Dessutom används de för att legitimera eller dislegitimera den aktuella eller tidigare skolpolitiken. De internationella kunskapstesterna får genom den internationella konkurrensen stor betydelse för hur nationella skolsystem utformar sina läroplaner och bedömningssystem. Med detta i åtanke inverkar skeenden på den

²⁴ AaL, Assessment as Learning är den term som föreslås bäst definiera ett framgångsrikt samspel mellan bedömning och lärande. Torrance (2007) skriver att bedömning för lärande ibland har blivit så teknisk att betydelsen förflyttats från "bedömning av lärande", via "bedömning för lärande" mot "bedömning som lärande", både för lärare och elever har bedömnings procedurer och processer kommit att ibland dominera hela upplevelsen av lärande.

internationella arenan på elever i skolan. I förelängningen kan detta leda till en homogenisering av internationella utbildningssystem och av de ”goda elever och samhällsmedborgare” utbildningssystemen syftar till att producera.

Förutom att konstruera elevsubjekt, eller lärandesubjekt skapar reformer, så som införandet av nya bedömningspraktiker också nya lärarsubjekt (Ball, 2003). Kravet att utföra mätningar och bedömningar gör då också något med den som bedömer. Lärares värdesystem utmanas eller ersätts genom kravet att prestera och praktiken i sig skapar exekutiva aktörer och subjekt.

Sjöberg (2010) studerar hur lärare och elever konstrueras och positioneras i svenska lärarutbildningspolitiska reformtexter över tid. Lärare konstrueras som ämneskunniga och psykologiskt kunniga individer med medfödd lämplighet eller fallenhet för yrket. Den utvecklingspsykologiska och kognitivistiska rationaliteten, synliggörs också i konstruktionen av elever då texterna skrivs i termer av begåvning och fallenhet. I relation till detta görs testningar och mätningar av elever i det närmaste till en nödvändighet.

I motsats till de lärarsubjekt som framträder i Sjöbergs studie, visar Lunneblad och Asplund Carlsson (2012) hur nationella ämnesprov genom sin standardisering också kan tvinga lärare att följa strikta rättningsprinciper för proven. På så vis kan lärare avprofessionaliseras, då deras eget kunnande i att avläsa, tolka och värdera elevers prestationer underkänns. Testernas anspråk på att vara tillförlitliga och likvärdiga påverkar bilden av och tilliten till lärares tillförlitlighet och ”fallenhet för yrket”. Möjligen har detta ett samband med det Sjöberg (2010) beskriver som att skolans funktion når en brytpunkt i början av nittioalet. Texterna som tidigare har begagnat en demokratisk rationalitet, uttrycker nu en ekonomisk marknads- och konkurrensrationalitet. I kölvattnet av detta tillkommer nya diskurser om ansvar, kvalitet och effektivitet samt performativa jämförande praktiker, så som internationella och nationella kunskapsmätningar. Elevprestationer och resultat framstår som värdehandlingar för jämförelse och konkurrens, och de förändrade rationaliteterna omskapar skolsubjektens funktioner.

Policy påverkar subjekt genom hur den transformeras till diskursiv praktik, det som betecknas som policy enactment (Ball, 2015). I Hofvendahls (2006) studie av skolans utvecklingssamtal, illustreras hur praktiken och möjligheten för lärare att agera påverkas genom rationaliteter och reformer. I studien diskuteras hur skriftliga former för bedömning tenderar att ersätta samtalet mellan parterna (familj, elev och skola). Utvecklingssamtalen blir snarare ett tillfälle för att läsa upp lärares olika skriftligt dokumenterade omdömen än en

dialog för utvecklandet av elevers kunskaper. Dokument tenderar att uppfattas som avtryck av sanning (Asp-Onsjö, 2011). Utvecklingssamtal i skolan styrs till stor del av dokumenterad överförd information i något som i Hofvendahls (2006) studie beskrivs som en ”förpapprad” verksamhet. Hofvendahl betonar att det sällan handlar om att samtala om innehållet i bedömningarna, utan snarare om högläsning av andra lärares bedömning, men också av det läraren som leder samtalet själv har författat. I studien framkommer också att lärare då de talar om elevers prestationer i sina bedömningar tenderar att anta ett bristfokus. I åtta fall av tio rapporterar t.ex. lärare elevers antal fel på nationella prov i stället för antal rätt, något som Hofvendahl benämner ”red pen mentality”²⁵. Denna mentalitet konstateras kunna utgöra en risk att förstärka elevers rädsla att misslyckas eller att göra fel. Elevens eget bidrag till utvecklingssamtalen handlar i studien om att fylla i ett formulär där hen skall utvärdera sin egen insats, något som sedan vid samtalet läses upp och jämförs för att söka överensstämmelser med lärarens bild. Utvecklingssamtalet blir på så vis ett tillfälle där skolan lämnar enkelriktad information till hemmen och till eleverna, vilket tyder på ett ökat avstånd i relationen mellan lärare och elever. Skolan bedömer och ger betyg, eleven bedöms och får betyg (Rinne, 2015). I en studie av det interaktiva IUP-verktyget Unikum påvisar Sjöberg (2015) hur relationer mellan hem och skola rekonfigureras, då ett interaktivt redskap för bedömning kan göras ständigt närvarande i vardagen. Unikums (och många andra verktyg för IUP) uppmanar elever att göra självskattningar och utvärdera sådant som sin egen sociala utveckling, sitt lärande och sin förmåga att ta ansvar. Dokumentationen över detta är av offentlig art (SFS 2009:400) och elevens självgranskning granskas på så vis av andra, vilket kan föranleda att elever konstruerar ideala jag. På så vis menar Sjöberg (2015), kan verktyget fungera som förlängd disciplinering som inverkar också på elevens vardag utanför skolan, då den interaktiva IUPn verkar som en öppen kanal mellan skolan och hemmet. Det händer också att föräldrar deltar i disciplinerandet genom formuleringar eller att de bidrar till att skriva fram en ideal elev i en ideal familj. IUP får också en normerande funktion då den genom sina formulär pekar ut vad det är eleven själv skall utvärdera.

De verktyg och tekniker som används hjälper till att producera det som skall bedömas, designen och innehållet i de verktyg som används för

²⁵ Det är också intressant att Hofvendahl själv gör sig skyldig till samma mentalitet, då två av tio lärare rapporterar elevernas antal rätt på nationella prov.

bedömning formar tankar om vad det är som är centralt i skolan (Andreasson, Asplund Carlsson & Dovemark, 2015). Bedömning bidrar på så vis också till att konstruera en viss typ av lärande. Om verktygen efterfrågar exempelvis sociala aspekter av elevers varande, blir det relevant att också utvärdera detta. Verktygens utformande problematiseras också av Andréasson och Asplund Carlsson (2009) och av Andreasson (2014). Studierna visar på att de dokumentmallar som används vid t.ex. formulering av individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen eller åtgärdsprogram, utformas lokalt och har då inte genomgått någon formell samordning. Trots detta har dokumentmallarna mycket gemensamt i sin utformning oavsett var de konstruerats. Denna informella samordning eller överensstämmelse indikerar en kultur av elevdokumentation som ”förefaller vara hegemonisk till sin art” (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009:25). Vidare beskriver författarna hur dokumentmallar följer en modell som inleds med en lägesbeskrivning och som sedan följs av mål, åtgärder och ansvarsförbindelser. Det hör också till vanligheterna att elever, föräldrar och lärare undertecknar dokumenten, likt ett kontrakt över parternas överenskommelser. Så som Asp-Onsjö (2011) uttrycker det, ger undertecknandet ett intryck av att dokumentationen upprättats i samarbete och konsensus. Det är dock skolan som tillhandahåller dokumentationen, skolan som avkräver ansvarsförbindelser och som kallar till formella möten, vilket blir ytterligare ett tydliggörande av positioner. Skolan blir med skolplikten i ryggen, och med sina formella krav att mäta och utvärdera, den ”tvingande parten” som innehar makten att diktera villkoren, observera och bedöma. Vårdnadshavare och elev blir underställda villkoren och skall också, om än symboliskt, attestera sitt medgivande, någon möjlighet att tacka nej finns knappast.

De olika positionerna som bedömningspraktiken frambringat synliggörs också i Mårell-Olssons (2012) studie av individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation. Studien berör skolans personal, elever och föräldrar och visar hur de olika aktörerna hjälps åt att forma en mönsterelev, då eleverna anpassar sig till de koder de uppfattar att de har att förhålla sig till. Mårell-Olsson visar hur de individuella utvecklingsplanerna och utvecklingssamtalen tillsammans bidrar till att tydliggöra ”den dolda läroplanen” (Broady, 1989) för elever och föräldrar. Detta möjliggörs då dokumentationen tenderar att fokusera på beteenden och disciplinerande formuleringar. Att disciplinera elever att förhålla sig till rådande normer blir ett sätt att producera och reproducera mönsterelever, vilket eleverna i studien

anpassar sig efter. Det handlar bl.a. om att framställa sig själv som positivt inställd till skolarbete i självutvärderingar och hur elever resonerar kring sitt eget lärande på ett sätt som gör lärare nöjda. Mårell-Olsson (2012) beskriver hur strävan efter konsensus mellan parterna i arbetet kring eleven leder till att konfrontationer undviks och skolans uppgift att styra eleven understöds ytterligare. I de fall föräldrar eller elever gör motstånd, betecknas de som samarbetsovilliga – något som i sin tur kan påverka lärares bedömning av eleven.

Makt- och styrningsaspekter som möjliggörs genom bedömning och dokumentation i skolan diskuteras i en studie av formuleringar i individuella utvecklingsplaner (Andreasson, 2014). Studien problematiserar med hjälp av Foucaults governmentalitybegrepp, hur planer som formuleras i skolan innehåller ett brett spektra av självteknologier och pedagogiska interventioner riktade mot elever. Andreasson visar hur standardformuleringar i dokumentens mallar, uppmanar elever att utvärdera sig själva och sitt elevskap. Utifrån utvärderingen förväntas elever att ge exempel på hur de kan reglera och bearbeta sig själva att bli de ”goda” utbildningssubjekt och samhällsmedborgare som efterfrågas. Formuleringar och uppmaningar i planerna anges också fokusera relativt ofta på sociala aspekter och personliga beskrivningar av elever. Andreasson diskuterar vidare hur språket i planerna i regel är byråkratiskt och inte anpassat efter de elever de gäller, och inte heller för deras föräldrar, förutom då det kommer till ansvarsfördelning. Vad gäller ansvaret används ett tilltal som är riktat till eleven. De formativa uppmaningarna i de individuella utvecklingsplanerna konstruerar tillsammans ett individualiserat, självreglerande typ av lärande som anges som önskvärt i dagens skola.

Det komplicerade mångdimensionella uppdraget att bedöma och sätta betyg och mer specifikt *vad* det är som bedöms och betygssätts, undersöks av Rinne (2015) i en studie av betygssamtal mellan lärare och elever på gymnasiet. I gymnasiet begagnas samma betygsskala som i grundskolan. De olika kurserna som programmen består av har kunskapskrav och mål relaterade till de olika betygsstegen. I studien ställs läraryrkets formella administrativa aspekter i ett spänningsförhållande gentemot mellanmännsliga existentiella dimensioner som lärare har att hantera vid betygssättning. ”Betygsättningen kan därför inte reduceras till enbart en administrativ operationalisering. Den utgörs av en levd praktik, där lärare och elev visar sig för varandra i sin medmänsklighet” (ibid:222). Rinne visar hur lärare beaktar

aspekter som inte synliggörs i styrdokumenterna för att göra sina bedömningar av elever och elevers prestationer. Lärarna i studien har i regel en välvillig inställning till sina elever och försöker gå dem till mötes och personliga egenskaper ges betydande utrymme i betygssamtalen och den slutliga betygssättningen. Rinne skriver att det är svårt att utläsa någon systematik i detta, det är snarare en fråga om individuella överväganden. Betygen beskrivs också som ett medel för att bevara goda relationer, då lärare kan sätta ett högt betyg för att undvika att göra någon besviken eller för att ”uppmuntra” eller belöna elever. Varianter av de mellanmännliga aspekterna framträder också i storskaliga kvantitativt orienterade studier av betygens prediktionsförmåga avseende framtida studieframgångar (Thorsens och Cliffordson, 2012; Thorsen, 2014a). Thorsen visar hur betyg har både kunskapsrelaterade dimensioner och andra dimensioner som är gemensamma för alla lärare och alla betyg. Det gemensamma utgörs av sociala och beteendemässiga aspekter hos elever som påverkar betygen. Även elevers uppvisade intresse och föräldrars engagemang i skolan identifieras i den gemensamma dimensionen. Thorsen (2014b) diskuterar hur sociala och beteendemässiga faktorer betydelser för betygen kan återspegla lärarens komplexa uppgift: att balansera läroplanens kunskapsuppdrag och fostransuppdrag med klassrumsvardagen. Därtill hör uppgiften att motivera elever och också sätta betyg. Betygens betydelse för framtida möjligheter, dess konsekvenser i urvalet kan bidra till att lärare gör mer holistiska överväganden vid bedömning, vilket då också, enligt Thorsen, kan anses mer rättvist.

Informell bedömning

Som föregående avsnitt visar pågår, förutom formellt reglerade bedömningar hela tiden informella bedömningar i skolan. Det är bedömningar som pågår i klassrumspraktiken, där lärare bedömer elevers prestationer genom löpande observationer av exempelvis grupparbeten, presentationer och generell arbetsinsats. Bedömningarna berör också utvärderingar av elevers egenskaper och beteenden som påverkar hur de bedöms och betygssätts. Informella bedömningar kan också innebära mer implicita bedömningar i form av uppmuntran eller disciplinerande formuleringar så som direkta tillrättavisanden. Dessa formuleringar kan, då de syftar till att utifrån en bedömd avvikelse, korrigera eleven tillbaka till ett normerat accepterat beteende eller agerande också tolkas som bedömningar. Det verkar också

vanligt att elever förväntas bedöma sig själva och sin arbetsinsats genom självutvärderingar i loggböcker eller genom att fylla i formulär och blanketter inför utvecklingssamtal och betygssättningar (Granath, 2008; Dragemark Oscarson, 2009). Denna typ av självbedömningar eller utvärderingar av egen insats kan relateras till pastorala bekännelsemetoder (Foucault, 1982), med syfte att rikta blicken inåt och genom reflektion och självvrannskan tillåta subjekt att styra sig själva i ”ansvarig frihet” (Fejes, 2008). Detta är en styrning som förutsätter att individen känner till det ”rätta och riktiga” och som i och med frihetsrationaliteten kan ske på distans.

Det informella bedömandet är svårare att definiera och ringa in, då det är just informellt och implicit. Skillnaden mellan de båda bedömningsformerna beskrivs av Andersson (2013) som skillnaden i formulerade krav att dokumentera bedömningar eller inte. Andersson illustrerar detta i sin studie av fritidspedagogers bedömningspraktik, där bedömning inte finns som formellt krav i fritidsverksamheten, men ändå görs ständigt närvarande i pedagogernas tal och reflektioner. Andersson argumenterar för att den allt mer närvarande mättnings- och bedömningsdiskursen även ger effekter på verksamheter där den inte är ett krav, som i fritidshemsverksamheten. Fritidspedagogerna i studien uttrycker att de hela tiden och kontinuerligt genom iakttagelser och observationer bedömer barn. De använder sig då av kriterier som har med deras egen subjektiva förståelse av barn och deras professionella kunskap om barns utveckling att göra. Bedömandet syftar enligt Andersson till att verka som underlag för den pedagogiska planeringen, men också som en del av den kollegiala reflektionen. Här lyfts barns relationsskapande, beteenden, ageranden, lärande och utveckling. Syftet är, att som pedagogerna benämner det ”prata barn”, alltså de tillfällen då de ”utifrån iakttagelser resonerar sig fram för att bedöma enskilda barns agerande, lärande, utveckling och behov” (ibid:132). De verktyg som fritidspedagogerna använder sig av, beskrivs i studien som känslor, sinnesnärvaro, erfarenhet och helikopterseende. Det informella i denna variant av bedömning ligger också i de informella teknikerna som används för att bedöma elever.

Då bedömning förstås som ett helhetsgrepp där olika bevis samlas in för att möjliggöra så kompletta och adekvata bedömningar som möjligt, utgör de informella bedömningar en nog så viktig del av lärares professionella blick. Korp (2006) har i sin studie av lärares resonemang vid betygssättning på gymnasiet visat hur lärare hela tiden gör fortlöpande informella bedömningar. Lärare uppger att de observerar hur elever resonerar, hur de ställer frågor och

svarar an på lärares kommunikation. Dessa observationer är inget som formuleras eller skrivs ner, men likväl har de stor betydelse för hur eleverna bedöms.

Skolverkets (2013b) allmänna råd gällande utvecklingssamtalen understryker vikten av att utvecklingssamtalen skall genomföras som trepartssamtal och formulerar:

Eleven kan vidare bidra till delaktighet genom att vid utvecklingssamtalen själv värdera och beskriva sitt skolarbete genom att till exempel visa egen dokumentation. (ibid:13).

Det finns dock inga fastställda riktlinjer för hur elever skall värdera, beskriva och dokumentera sitt arbete. Självmätning av elever ger intrycket av att vara en vedertagen teknik i många svenska skolor. Bland annat visar studier (Bartholdsson, 2003, 2008; Dragemark Oscarson, 2009; Granath, 2006), hur elever i skolan genom uppmaning till självreflektion och självvärdering på egen hand skall komma till insikt och forma ett accepterat elevskap. Detta elevskap handlar om anpassning till lärares normer och regler och jämnåriga och lärares förväntningar. Det handlar också om att göra sig tillgänglig för såväl introspektion, som inspektion av ”seende” professionella personer. Huruvida eleven bemästrar kraven bedöms exempelvis som en fråga om mognad. Elevens förmåga att ”hitta sig själv” och sitt ”sanna jag” ses som tecken på självinsikt och växande. Bartholdsson (2008) diskuterar också hur elevskapet konstrueras genom bedömningar förmedlade i elevplaner och utvecklingssamtal. Bartholdsson menar att den ideala eleven synliggörs som en elev som anpassar sig till systemet genom att arbeta hårt och vara tillgängliga för styrning. Liknande exempel ges av Granath (2008) som visar hur elever i årskurs 9 genom en form av självvärderande i loggboksskrivande och utvecklingssamtal konstruerar berättelser om ett accepterat *skoljag*. Dessa berättelser skapas i skriftlig kommunikation med läraren i loggböcker och konstruerar det som Granath beskriver som en typ av terapeutiskt ledande och disciplinerande av elever. Normerna som framträder i loggboksskrivandet och utvecklingssamtalen blir ”normativa redskap för hur man ska uppträda, vilken attityd man ska visa och hur man ska vara för att duga; de både synliggör och skapar olika ”jag” (ibid:183). Granath visar hur självvärderandet representerar ett slags ”dubbel bokföring” där elevernas skoljag inte alltid överensstämmer med den sociala verkligheten. De skriver så att säga fram en identitet som skall passa läraren och de normer som verkar i

skolan. Granath liknar framskrivandet vid en säljtext som eleven skriver för att framställa sig själv som duglig i vad som betecknas som en presentationskultur. De olika tekniker som används för informella bedömningar förefaller ha gemensamma introspektiva drag där eleven granskar sig själv för att i ansvarig frihet reglera sitt beteende. Fejes och Dahlstedt (2013) diskuterar den här typen av tekniker som terapeutiska interventioner. Elever uppmanas blottlägga och granska sig själva för att möjliggöra en dialog med lärare och andra pastorala maktfigurer (Foucault, 1974/2003). Det är en dialog som syftar till att konstruera aktiva demokratiska och ansvarstagande subjekt.

Ungdomar och utbildning

Vikten av att försöka ta ungdomars perspektiv i frågor om utbildning accentueras av Elwood (2012; 2013), då hon söker påvisa ungdomars erfarenheter gällande konsekvenser av policyförändringar som berör deras vardag i skolan. Mot en bakgrund av reformer av det brittiska utbildningssystemet och den myriad (sic) av förändringar som görs i unga människors intresse, riktas hennes fokus mot hur ungdomar 16-18 år påverkas av kvalificering, examinering och bedömning i utbildning. Elwood (2012) understryker att det kan tyckas anmärkningsvärt att frågan rönt så pass lite intresse: ”given how assessments at this stage becomes most intense and is most critical in its impact on lives” (ibid:498). Bland annat visar hon hur stor betydelse ungdomarna tillskriver just kvalificering, examinering och bedömning och att ungdomarna uttrycker att relationer till lärare spelar stor roll för hur de bedöms. Ungdomarna ger bland annat uttryck för hur olika lärare utgår från sina egna subjektiva kriterier då de bedömer elever. Bedömningsarenan beskrivs som en ojämn spelplan, där olika utbildningar förutsätter olika kompetenser och där bristfaktorer ges stort utrymme. Eleverna i studien beskriver den press de upplever då de inte enbart behöver framstå som ”goda elever”, utan också behöver framstå som oberoende, fullständiga och exceptionella för att klara en godkänd standard. De upplevda kraven gör att eleverna i studien ständigt talar om hur de ”(are) running just to stand still” (ibid:509). Detta gör enligt Elwood, eleverna till offer på en policyarena där de påverkas direkt, samtidigt som de är de aktörer som har minst makt bland de som påverkas av kvalificeringsreformer. Elwood (2013) fortsätter att resonera kring etiska spörsmål, och huruvida dessa får tillräckligt

utrymme i diskussionen kring bedömning. Hon hänvisar till Messicks (1989) validitetsbegrepp som inbegriper konsekvensanalys av handlingar och beslut som blir resultatet av bedömningar som görs. Elwood (2013) argumenterar för att dessa konsekvensanalyser i regel uteblir. I en studie av konsekvenser i svensk kontext lyfts ungdomars (i vad som presenteras som en skola för högpresterande elever) upplevelser av stress, i förhållande till krav på prestationer i skolan (Brolin Låftman, Almquist & Östberg, 2013). Författarna relaterar upplevd stress till hur skolprestationer avgör vilka möjligheter som öppnas eller stängs inför framtiden. Studien visar att läxor, test och särskilda provtåta perioder, lärares varierande krav och upplevelsen av att skolan alltid är en närvarande påtaglig del av livet upplevs som stressande för elever. Det är dock de prestationsinriktade aspekterna som i studien framträder som de mest stressande faktorerna. Brolin Låftman m.fl. (ibid) pekar ut elevers egen strävan, externa förväntningar och prestationskulturen som särskilda teman som påverkar upplevelser bland elever av att deras tillvaro präglas av stress. Samtidigt skriver de att det är svårt att generalisera ett resultat som härstammar ur en socialt privilegierad grupp. Dock konstateras att upplevelser av att behöva prestera och erfarenheter av stress kan relateras till olika faktorer och aktörer oavsett vem eleven är. Till syvende och sist är det eleven som står i centrum för bedömande tekniker som regleras formellt i sammanhang de själva inte kan påverka.

Framskrivningar av elever som offer för olika former av policy eller placerade i en position där de inte kan påverka det som påtvingas dem av strukturer, betyder inte att elever är utan agens. Asp-Onsjö och Holm (2014) fokuserar i en fallstudie av elever i årskurs 9, hur elever resonerar kring den performativa kulturen som granskning och bedömning medger. De diskuterar också olika strategier elever använder sig av för att möta den performativa kulturen. Bland annat studerar författarna hur elever experimenterar för att knäcka koderna i olika klassrum och inför olika lärare: hur de med Ball med kollegors (2012) terminologi ”spelar klassrumsspelet”. Behärskande av klassrumsspelet är likt ett strategiskt framförande där elever med betygen som insats, koncentrerar sig på att visa upp, eller fabricera en yta av sig själv och sina prestationer.

Ungdomar inför avgörande val

Studier av ungdomars möten med det som sker i grundskolans senare år handlar ofta om deras förståelse eller upplevelser av detta som ett slags avgörandets tid. Lundahl (2010) visar hur elever i nionde klass tar brytpunkten inför gymnasiet på mycket stort allvar. Här aktualiseras kompromisser och konflikter mellan den egna viljan, drömmarna och strävan på ena sidan, och bedömda möjligheter och begränsningar på den andra. Lundahls studie visar hur ungdomarna själva pekar ut svårigheten i att ta så stora beslut om sin framtid när de ännu inte funnit sin plats och definierat vem de kan vara. Valen försvaras också av alla de alternativ och möjligheter som finns tillgängliga, som får avgörande betydelse i ett längre perspektiv.

När det gäller anpassning och val inom och till utbildning och framtida karriärvägar, är det många gånger frågan om komplicerade navigeringsarbeten som rör sig i gränslandet mellan förutsättningar och villkor. Lundqvist (2010) undersöker hur ungdomar i grundskolans sista år resonerar kring möjlighetshorisonter relaterade till framtida karriärvägar. I avhandlingen studeras särskilt ungdomar med annan etnisk bakgrund än svensk och hur detta synliggörs i narrativen. Lundqvist diskuterar hur karriärval handlar om identitet och identifikation. Hos ungdomarna i studien finns en stark tro på högre utbildning som en säker väg till etablering på arbetsmarknaden. Dock ges etnicitet högre relevans än exempelvis kön eller ålder för vilka chanser till etablering som ungdomarna ser. Dessa chanser kopplas också till plats, där vissa områden definieras som symboliskt svenska och därmed mer svåråtkomliga för ungdomar med annan etnisk bakgrund än svensk. Lundqvist noterar att ungdomarna i studien relaterar till kategoriseringarna, men att de inte för den sakens skull identifierar sig med de samma. Framträdande i narrativen blir också hur ungdomarna betraktar sig själva som aktiva väljare med individuellt ansvar för sin egen framtid. Lundqvist kopplar upp detta mot offentliga diskurser kring livslångt lärande där ansvarsskyldighet, valfrihet och motivation är bärande idéer.

Inför den ”valfria gymnasieutbildningen”

Utbildningssystemen i de nordiska länderna följer generellt en socialdemokratisk modell (Grytnes, 2011; Lidström, Holm & Lundström, 2014), där utbildning grundad i inklusion och likvärdighet, betraktas som en motor för individuell utveckling och inte enbart för att få arbete i framtiden.

De avgångsbetyg elever får i årskurs 9 blir betydelsefulla för framtida möjligheter, för hur elever står sig i konkurrensen och för vilka dörrar som stängs och öppnas. Valet inför gymnasieutbildning är elevens eget fria val. Just friheten och ansvaret att välja diskuteras i flertalet studier i nordisk kontext.

Offentliga texter kring utbildning ger ledtrådar till vilken typ av framtida medborgare och arbetstagare samhället strävar efter att utbilda. Skolans roll och uppgift har hela tiden förskjutits och idéer om lärandets mening kommer och går i den offentliga diskursen (Carlbaum, 2012; Fejes, 2010). Diskursen kring det livslånga lärandet har fått lämna plats åt talet om ett lärande för arbetsmarknaden. Skolans uppgift är inte längre att agera som enbart en kunskapens arena. Uppgiften fokuseras istället på att utbilda de unga för ett framtida medborgarskap, där aktivt deltagande i lönearbete och företagande och effektivitet och flexibilitet ges stort utrymme. Fokus är inte i första hand på anställning utan på anställbarhet. I de offentliga texterna rörande den frivilliga gymnasieskolan (offentliga utredningar, propositioner och departements-promemorior) ges enligt Carlbaum (2012), det individuella en framträdande betydelse. Hon skriver att ”det solidariska och kollektiva medborgarskapet marginaliseras till förmån för ansvarstagande och entreprenöriella individer som ’passar in’” (ibid:252). Förutom denna innehållsmässiga förändring avseende tyngdpunkt på det individuella ansvaret i skolan, syns också förändringar som rör de villkor som finns i form av val och möjligheter till olika framtider. De val som det här talas om avser gymnasieprogrammets nuvarande kategorisering i yrkesförberedande eller högskoleförberedande inriktningar.

Forsberg (2008) diskuterar just genomströmning mot högre utbildning och arbetsliv som ett sammanhållande kitt i propositioner för ny gymnasieutbildning 2011. Genom motivet ”en skola för alla” görs vägen mot framtiden genom att differentiera gymnasieutbildningar i yrkes- och studieförberedande inriktningar, till en ”rakare väg” för eleven. Detta föranleder Forsberg att fråga om framtidsvägar i så fall snarast handlar om skiljevägar där utbildningssystemet tilldelar elever olika livschanser. Bedömningssystemet får tidigt en avgörande betydelse för hur framtida möjligheter och val villkoras för elever²⁶. Detta synliggörs också av Korp (2006) som genom studier av lärares betygssättning i relation till nationella

²⁶ Redan i årskurs 6 gör elever språkval som påverkar deras meritpoäng inför gymnasieval, poäng som sedermera även kan användas för ansökan till högre utbildning.

prov i gymnasieskolans olika program, diskuterar hur differentiering av program och de erbjudanden som dessa ger, resulterar i social reproduktion. ”Differentieringen resulterar i social reproduktion just genom det förhållande att elever först segregeras, sedan får olika behandling som framställs som lika, sedan bedöms med samma måttstock (...)” (Korp, 2006:267).

Sverige, Norge, Danmark och Finland har liknande organisering av utbildning av den uppväxande generationen med en obligatorisk grundutbildning som avslutas med att eleverna först gör valet att avsluta sin skolgång och försöka finna ett arbete eller fortsätta på gymnasiet. De flesta väljer fortsatt utbildning och gör då det val som baseras på avgångsbetygen. Detta val beskrivs av Grytnes (2011) som en första ”structural turning point”, vilket skall spegla det första betydande informerade val ungdomar förväntas göra på egen hand. Dessa val är också något individen förväntas ta ansvar för och engagera sig i för att möjliggöra den egna framtiden. De förväntade valen pekar också ut en rådande individualistisk syn där var och en själv görs ansvarig för sin egen optimala utveckling.

Aaltonen (2012) utgår från ett finskt perspektiv och tar fasta på denna avgörande punkt. Det obligatoriska utbildningssystemet skrivs av författaren fram som ett ”pedagogiskt maskineri” som styr och organiserar livet för barn och ungdomar. Det är ett system som erbjuder dem relativt få och reglerade valmöjligheter fram till grundskolans sista år, då de förväntas utöva sin agens och göra ett välinformerat val som kan påverka hela deras framtid. Aaltonen menar att unga människors subjektiva val ramar in av tidigare erfarenheter av utbildning, familjerelationer och kamrater. Deras agens kan då villkoras av omständigheter på så vis att de endast kan välja mellan ett begränsat antal alternativ. Diskursen om det fria valet, visar således också hur begränsat valet kan vara. Harling (2014) problematiserar begränsningar och friheter relaterade till gymnasieval och de framställningar som skolor gör vid gymnasieämssor där skolor saluför sig själva och sina program. Utbildning efter avslutad grundskola framträder här som investeringar elever gör i sig själva i ansvarig frihet, även om de olika segregerade programinriktningarna anropar elever medelst olika identifieringsmöjligheter. Harling påpekar att skolmässan differentierar och anropar subjekt som olika typer av binärt kodade individer, som teoretiker eller praktiker.

Information och reklam från gymnasieskolor med eleven som mottagare är dessutom omfattande och mängden bidrar till att göra valen och dess konsekvenser svåra att urskilja. Lidström m.fl. (2014) diskuterar detta då de

studerar ungdomars motiv och strategier inför gymnasieval, också mot en bakgrund av friskolereformen i Sverige. Författarna visar att gymnasievalet av studiens deltagare beskrivs som ”utmanande och riskfyllt” (ibid:16). Studien visar dock att elevernas val i slutändan blir mer pragmatiska än tekniskt rationella. Valen är kulturellt och socialt inbäddade och baseras på geografisk placering, vänners val och skolors rykte. Dessutom tenderar elever att söka sig till gymnasieskolor med ett elevunderlag som påminner om dem själva (avseende social klass, kön, etnicitet och förmåga), gymnasievalet blir då också socialt reproducerande. Att ungdomars val är begränsade och att utbildningsval ibland ”tvingas” åt ett bestämt håll villkorat av betyg, språkkunskaper, sociala förhållanden och andra faktorer diskuteras också av Johansson och Hammarén (2010). I studien synliggörs även uppdelningen av det urbana rummet som en betydande faktor för vilka val som blir möjliga eller rimliga. Det fria valets begränsningar och hur det riktar elevers uppmärksamhet mot att valfriheten är villkorad och inte gäller alla föränleder Lidström m.fl. (2014) att föreslå en revision av valfriheten som retoriskt grepp vad gäller elevers val. ”it’s not serving young people well to hold out the prospect of free and unfettered and equal choices for all, when they are not” (ibid:17).

Summering och reflektion

Forskning om bedömning är ett område som intresserar flera olika forskningsdiscipliner, således har forskningen också en mängd ingångar. Så som Vetenskapsrådet (2015) visar i översikten av forskning med praktisk relevans för utbildningsväsendet, förefaller det finnas färre studier som berör dem som bedöms än studier av bedömningars pedagogiska betydelse eller utfall. Det är av stor vikt att utveckla kunskap om hur ungdomarna själva relaterar till de bedömningar som följer dem under hela deras skoltid. Det sista året i grundskolan beskrivs av forskningen som en brytpunkt där framtiden, det egna ansvaret och friheten att välja blir påtagliga element i ungdomarnas skolvardag. Här blir betygen en avgörande faktor för hur framtiden, ansvaret och valfriheten kan nyttjas. Rimligtvis är det också vid denna tidpunkt, då eleverna har nått så långt det går att komma i sin grundskolekarriär, som de har som störst erfarenhetsbaserad kunskap kring att bli bedömda i grundskolan.

Hur elever bedöms i skolans formella bedömningspraktik visar sig i forskningen bero på olika samverkande faktorer som ger varierande utfall. Trots förfinandet av formella kunskapskrav och tydligare beskrivningar av centrala mål framstår det enligt forskningen svårt att separera kunskapsbedömningar från eleven som en person som agerar, uppför sig och verkar. De bedömningar som görs förlitas då, förutom på lärares professionella kunskapsvärderingar, även på subjektiva föreställningar och normer. Bedömarens magkänsla, tyckande, blick och iakttagande görs till verktyg för att skaffa sig en helhetsuppfattning av den som skall bedömas.

De olika teknikerna för bedömning beskrivs skapa effekter i form av positioneringar mellan lärare, elever och vårdnadshavare, där kravet på läraren att bedöma och förmedla bedömningar försätter eleven i en position där hen är beroende av lärarens godkännande.

Forskningen visar också att de bedömningar som görs kan påverka hur eleven uppfattar sig själv som elev vilket i förlängningen får effekter för det fortsatta lärandet. Praktiken skapar en relation mellan skolan och hemmet, där läraren snarare än att vara en samtalspartner blir en expert och informationsöverlämnare som förmedlar skolans syn och bedömning.

Bedömandet föregår också på ett mer implicit informellt plan, utan explicit reglerade tekniker men likväl styrande, närvarande och betydande. Dessa tekniker framträder i form av bl.a. de uppförande- och utseendenormer som produceras och reproduceras i skolan.

Det lärande som bedömningar medför handlar därmed inte enbart om att lära sig om sitt eget lärande och om sina kognitiva och kunskapsmässiga styrkor och svagheter. Metalärandet återfinns också i lärandet om hur och vem ”jag” blir i ett sammanhang där omgivningen dikterar de möjligheter som finns för att vara och bli någon. Forskningen pekar också mot att elever ser sig själva som ansvariga för sin skolgång och hur de kan vara. Det är då frågan om individualiseringsdiskurser som försätter elever inför en mängd val, möjligheter och begränsningar i det egna jagprojektet.

Så som forskningsöversikten visar, finns det en del hypoteser och antaganden om hur elever i årskurs 9 kan förstå bedömning och hur den inverkar på deras möjligheter och subjektsskapande. Elevers egen röst saknas dock till stor del i forskningen om bedömning och om ungdomar i skolan. Denna avhandling har ambitionen att bidra med sådan kunskap.

DEL II. TEORI OCH METODOLOGI

I would like my books to be a kind of tool-box which others can rummage through to find a tool which they can use however they wish in their own area... I would like the little volume that I want to write on disciplinary systems to be useful to an educator, a warden, a magistrate, a conscientious objector. I don't write for an audience, I write for users, not readers.

(Foucault 1974/1994: 523)

4. Teoretiskt ramverk

Intresset i denna avhandling, som formulerats i termer av hur ungdomar ”talar om” att bli bedömda, implicerar att det är fråga om en analys av själva talet; ett tal som centreras kring ett situerat görande. Utgångspunkten är att språket aldrig är neutralt, utan utgörs av en social praktik som är kontextuellt och relationellt konstruerad i och av diskurser. Språket är enligt detta synsätt inte något som enkelt återger och speglar vår verklighet, omvärlden ges begriplig form genom språket. Det betyder inte att individuella sanningar eller sociala verkligheter underkänns eller att de uppfattas som relativistiska. Däremot menas att det är svårt att hitta en position utanför språket för en objektiv gemensam erfarenhet. Forskningens uppgift blir i denna mening inriktad på analyser av vad det är som möjliggör och villkorar det som är möjligt och ”naturligt” att tala om. Så som Foucault (1971/1993) uttrycker det, innebär synen på språket att det för forskningen handlar om att analysera utestängningsprocedurer²⁷ och att om möjligt, belysa gränsdragningar och berättelser bortom tankar om vad som är diskursivt ”sant och riktigt”.

Forskare och uttolkare av ett material utgår från en viss position, ett särskilt perspektiv och använder sig av ”fakta” på olika sätt. Forskaren skapar så att säga också verklighetsskildringar utifrån en viss plats i diskursen och dramatiserar det som observerats utifrån den teoritradition som valts (Börjesson 2003). Detta bör medföra en medvetenhet över vikten av att löpande reflektera över sin egen betydelse för det som skapas. Forskning är en artikulatorisk praktik (Glynos & Howarth, 2007) där forskarens problematisering av ett fenomen i samspel med teoretiska antaganden, tidigare forskning och empiri får fenomenet att träda fram på ett nytt sätt. För studiens del innebär detta att tidigare forskning, formulerad policy och de teoretiska begrepp och analysverktyg som används; ”länkas samman” med empirin för att analysera de diskursiva villkor som framträder i elevernas tal. Det handlar om att synliggöra sådant som tas för givet av ungdomarna och om möjligt låta det framträda ur andra vinklar.

²⁷ Dessa utestängningsprocedurer definieras som: det förbjudna ordet; avskiljandet av vansinnet (eller motsättningen mellan förnuft och vansinne) och vilja till sanning (Foucault 1971/1993).

För att tydliggöra den utkikspunkt varifrån jag betraktar materialet, lyfter detta kapitel fram de teoretiska aspekter som utgör grunden för analysen. De teoretiker som agerar som mina stöttepelare i detta arbete: Michel Foucault och Erving Goffman, har på olika vis relaterats till poststrukturalistiska tendenser. Jag skriver ”relaterats till” då ingen av dem varit särskilt intresserade av att definiera sig själv eller sitt teoretiska anslag. Goffman lär rent av vid olika tillfällen ha definierat sig själv som positivist. Detta påstående kan enligt Persson (2012) härledas till att Goffman hade ett empiriskt snarare än ett teoretiskt förhållningssätt till forskning. Det är inte av betydelse för studiens del att sätta ner foten och konstatera att poststrukturalistiska teoretiker eller filosofer skulle hävda eller stå för en gemensam linje eller begreppsapparat. Vad som dock blir viktigt, är att redogöra för den förståelse jag bär med mig och hur den tar avstamp i en poststrukturalistisk hållning, där språket avgör hur omvärlden görs begriplig.

För att visa hur studiens teoretiska ramverk har fått arbeta i analysen, följer här en genomgång av ställningstaganden och centrala begrepp. Inledningsvis diskuteras möjligheten att tillämpa två skilda teoretikers verktygslådor på samma material. Den begreppsliga genomgången som följer därpå fokuserar de möjlighetsvillkor och subjektsskapande som studien centreras kring. Utifrån det teoretiska ramverket presenteras sedan de analysverktyg som formats utifrån problematisering av frågeställningen och med hjälp av teori.

Michel Foucault och Erving Goffman

Att skriva avhandling inbegriper en mängd val och avgränsningar. Ett exempel är det teoretiska perspektiv som påverkar de möjligheter jag har som uttolkare att se studieobjektet på ett visst sätt, hur begrepp tillsammans med logiker ramar in och erbjuder språk för att beskriva, tolka och värdera sociala fenomen (Howarth, 2007). Teoretiska perspektiv behöver vara sådana att de kan erbjuda tolkningar av ”studerad verklighet” på ett vis som jag som uttolkare kan erkänna som pregnant och som dessutom stämmer överens med hur jag förstår och begripliggör ”verklighet”. I min studie har jag främst låtit Michel Foucault och Erving Goffman verka som språkrör för hur elevers ”skolverkligheter” kan förstås. Studerandet av möjlighetsvillkor och att söka efter hur dessa inverkar på dem som villkoras av de samma, är som att se en företeelse ur överlappande perspektiv. Möjlighetsvillkoren som dikteras i och av diskurser, låter sig studeras genom ett betraktande av det vetande som

TEORETISKT RAMVERK

konstrueras. Michel Foucaults perspektiv är i huvudsak ett som betraktar system av uttalanden på en bestämd plats för att definiera tankesystem och diskursiva formationer och hur dessa konstruerar subjekt. Hur ungdomarna i studien tillskriver bedömningar betydelse och hur det kan inverka på deras möjligheter att agera, har möjliggjorts genom deras deltagande i institutionen och de tankesystem som ger den betydelse och viss ”tvingande kraft”.

När det gäller att analysera hur bedömningar inverkar på ungdomarna och hur de navigerar efter detta, behövs teoretiska begreppsliggöranden av hur subjekt kan möta institutionella regleringar. Här får Erving Goffmans teorier kring social interaktion utgöra ett komplement för att förmedla en bild av hur diskurser och tankeformationer griper in i subjekt och hur dessa kan agera utifrån detta. Detta ger mig möjlighet att begreppsliggöra den agens som ungdomarna i studien ger uttryck för och som jag betraktar som en slags produktiv makt. Goffman berör i sina texter den relation som tar sin utgångspunkt i individens interaktion och hur detta mellanmänniska utbyte konstruerar möjligheter. Så som Hacking uttrycker det:

Foucault gave us ways in which to understand what is said, what is possible, what is meaningful – as well as how it lies apart from the unthinkable and indecipherable. He gave us no idea of how, in everyday life, one comes to incorporate those possibilities and impossibilities as part of oneself. We have to go to Goffman to begin to think about that. (Hacking, 2004:300)

En utsiktspunkt någonstans mellan Foucault och Goffman gör att ungdomarnas relation till bedömning kan betraktas utifrån vad de villkorar, vad som utesluts och hur detta kan inverka på hur ungdomar kan agera och vara. Giddens (1984) sammanfattar dessa bådas utgångspunkter och skriver att ”Foucault’s bodies do not have faces” (ibid:157). Giddens avser här den disciplinering som pågår i institutionella sammanhang och som involverar en hel del ”face work”²⁸ och ett laborerande med strategier som tillåter de subjekt som disciplineras av diskurser och institutioner, att ha en viss kontroll över sin vardag. Min läsning av Foucault är dock inte att han lämnar subjekt utan agens och ensidigt underställd en repressiv makt. Snarare förstår jag det som att förståelsen för makt som relationell och endast existerande i utövandet, gör att makt också kan vara produktiv och användas av subjekt för att utöva

²⁸ Face-work, som i Goffmanesk anda kan tolkas som en dubbeltydighet, då det dels avser ett arbete som utförs av individen för att framföra en viss roll eller front (face=fasad); dels är det ett arbete som avser att ge intryck genom bl.a. överförda uttryck – som genom ansiktsuttryck, minspel etc (face= ansikte)

motmakt eller för att genom olika handlingar (tillfälligt) placera makten i sina egna händer.

En teoretisk placering i utrymmet mellan dessa storheter, innebär en möjlighet att kunna dra fördel av båda (Hacking, 2004). Både Foucault och Goffman intresserade sig för hur subjekt görs och de har båda under samma tidsperiod studerat totala institutioner; Foucault i arkeologin *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason* (1961/2001) och Goffman i den etnografiska *Asylums* (1961). Skolan, som är den kontext inom vilken denna studie placeras, kan förstås inte betecknas som en total institution. En sådan kännetecknas av att de intagna eller antagna samtidigt som de är utestängda från samhället lever större delen av sina liv inom institutionens väggar. Skolan är en institution så till vida att den kan definieras som organiserad och styrd av formella och informella regleringar och normer (Fredriksson, 2010). Dessutom är den genom den allmänna skolpliktens, enligt skollagen (2010:800) tvingande för alla barn i åldrarna mellan 7 och 16 år. Ungdomarnas närvaro i skolan som institution är därmed juridiskt villkorad.

Institutionen förstås i samhällsvetenskaplig mening som i huvudsak definierad och manifesterad av fysiska byggnader som genom regler och resurser begränsar och villkorar individer (Giddens, 1984). Foucault analyserar institutionernas framväxande och hur discipliner genom ett växelspel mellan makt och vetande muterar in i varandra och hur de frambringar expertsystem och diskurser som tas för givna, som griper in och som gör subjekt. Institutionen utgörs av den diskursiva praktiken, av de normer och regler som organiserar och dikterar hur individer kan vara och göra. Kort sagt: att när de båda talar om hur socialt tvång griper in i subjekten, använder sig Goffman av begreppet *institution* och Foucault av *diskurs*.

Diskurser och institutioner

Diskurs har fått en mängd olika begreppsliga innebörder och definitioner, vilket gör begreppet i sig komplext. Med diskurs menar jag i denna studie i enlighet med Foucault (1971/1993) hela den praktik som frambringar ett visst yttrande, vilket inbegriper både språk och praktik. Diskurser dikterar reglerna för vad som kan sägas och tänkas, vem som har rätten att tala och med vilken auktoritet. *Institutioner* kännetecknas av att de syftar till att på ett eller annat vis förändra individer (Goffman, 1961). Detta förändrande sker genom de institutionella regleringar, expertsystem, i interaktion mellan individer, genom

statusmarkering, blickar, gester men framförallt genom de sociala regleringar som sker i andra individers närvaro. De är disciplinära, så till vida att de utgörs av institutionella expertsystem tillhörande särskilda discipliner, samtidigt som de är disciplinärt reglerande. Denna dubbelhet avseende disciplin syns också hos Foucault (1974/2003). Institutioner och diskurser möjliggör vissa utsagor, de avgör genom disciplinär reglering av interaktionsordningar och identitetsvärden vem som har rätt att uttala sig och med vilken auktoritet.

Dessa möjliga uttalanden gör sig alltså verksamma i *interaktionsordningar* (Goffman, 1967), där de också blir reproducerande. Interaktionsordningen kan förstås som en modell över olika sociala strukturer och regleringar där interaktion villkoras av faktorer som kontext, expertsystem, medverkande, kommunikationsvägar, ritualer etcetera. I skolan handlar det om positioner och relationer mellan elever, klassammansättningar, hierarkier, direkt eller indirekt kommunikation och skolans institutionella uppgift som villkorar vem som kan tala, när och hur och med vem. På så vis är interaktionsordning ett system som möjliggör konventioner som styr individers uppföranden. De gör så att uppföranden är ordnade och förutsägbara och upprätthåller gemensamma kognitiva och normativa förgivet taganden (Goffman 1983).

Interaktionsordning blir hos Goffman (1981) likt ett symboliskt utbytessystem där interaktionen mellan individer förkroppsligas och *inramas* av institutioner. Inramning eller (frame) är beskrivningen av situationers sociala dynamik, likt en diskursiv karta över den sociala geografin; det individer förstår och tar för givet i den aktuella kontexten. Persson (2012) påpekar att Goffman i sina texter om interaktionsordningen uttrycker sig på ett sätt som gör att den också blir möjlig att tolka som en ”överindividuell ordning”, en ordning som styr individer för samhällets bästa utan att de själva egentligen uttryckligen medvetandegörs om det (likt Foucaults governmentality). Både diskurs och institutionens interaktionsordning griper in på såväl system som individnivå och konstruerar och villkorar hur subjekt möjliggörs och hur de kan agera.

Perspektiv på subjektsskapande

Denna studie arbetar med en frågeställning som fokuserar på hur bedömningar inverkar på elever, vilket handlar om ett subjektsskapande som behöver problematiseras. När det gäller identiteter eller subjektsskapande, har uttolkare få eller kanske inga rättvisande mätverktyg och fasta punkter för att

slå fast vad som eventuellt skapar eller skapas. Som Jones (2009) uttrycker det i en genomgång av perspektiv på identitetsskapande processer:

The question is whether identity capital is 'mastered' in the course of a developmental process, negotiated through interaction with others or ascribed as a product of individual history (ibid:81).

Vad det är som inverkar på identitetsskapande och i vilken mån det sker är således en fråga om synen på hur subjekt blir till och förändras. Teoretiska och filosofiska modeller bidrar till att bilda begripliga konstruktioner för hur identiteter och subjektsskapande kan förstås. Därmed inriktar sig analysen i denna avhandling snarare på hur subjekt diskursivt möjliggörs och erbjuds och hur ungdomarna talar utifrån erbjudna positioner. Det innebär att det finns ett intresse för att studera hur institutioner som interaktionsordningar och identitetsvärden gör att ungdomar villkoras att agera och vara på ett visst sätt.

Varken hos Michel Foucault eller hos Erving Goffman finns tankar om något ontologiskt stabilt "jag". Foucaults resonemang fokuserar ett decentrerat subjekt, som villkoras på olika platser av olika diskurser. Detta stämmer väl överens med Goffmans (1959) dramaturgiska modell där subjektets decentrering uttrycks som socialt konstruerade roller som framförs och anpassas efter olika sociala förväntningar, sammanhang och institutionella identitetsvärden.

Goffmans intresse för interaktionen mellan individer och deras förhållande till institutioner erbjuder en utgångspunkt där en problematisering av samtidens påverkan på ungdomar möjliggörs. I Goffmans symboliska interaktion teoretiseras individers möjligheter att relatera till sig själva och orientera sig i relation till andras blickar. Jag menar att Foucaults teoretiserande kring subjektsskapande i huvudsak erbjuder begrepp som fokuserar ett makroperspektiv, därmed ger Foucault stöd för att resonera kring vilka diskursiva möjligheter till subjektsskapande som finns, snarare än levda erfarenheter av och villkoren för att bli ett subjekt, det som definieras som *subjektifikation* eller *subjektiviering*. De olika resonemangen, och hur jag väljer att använda dem kan förstås som gemensamt befruktande.

Subjektsskapande

Foucault (1982) skriver fram att den primära fokusen i hans arbete har varit att måla upp historien om de olika sätt som människor transformeras till

TEORETISKT RAMVERK

subjekt i vår kultur (sic.). Subjekt är att förstå som decentrerade och dess möjligheter förklaras utifrån olika ”logiker”. Subjekt blir positionsbestämda ”sätt att tala” inom särskilda diskurser. Subjektsskapande emaneras enligt denna tanke ur avskiljningspraktiker, i vilka subjekt antingen skiljs inom sig eller skiljs ut från andra som: ”subject to someone else by control and dependence; and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge” (ibid:781). Det handlar om särskiljning och identifiering av skillnader mellan ”jag” och ”den andre”; mellan gott och ont, sjuk och frisk, inne eller ute etc; och hur subjektet placerar sig självt och andra (i förhållande till sig själv och till andra). Subjektsskapandet är hos Foucault (1988a) en process utan början och slut, i stället är den kontinuerlig och driven av interaktionen mellan självet och andra.

Interaktion är den bärande stommen i Goffmans (1959) metaforiska användandet av dramaturgi för att konceptualisera hur subjektiva ”jag” görs. I det dramaturgiska perspektivet förklaras individens sociala agerande som framförande av roller med utgångspunkt i de förväntningar som finns förknippade med den scen individen framträder på och inför vilken publik framträdandet görs. Rollen är därmed inte på något vis synonymt med identitet eller subjekt. Persson (2012) beskriver att ”roll är individens empiriskt iakttagbara framträdanden i förhållande till samhället, institutionen och andra individer och så vidare.” (ibid:87). En individ gestaltar en mängd olika roller i olika sammanhang och subjektet blir likt en prisma där fasetterna visar olika gestaltningar av individen, likt den teoretiska bilden av ett decentrerat subjekt.

Rollerna som intas vid framförandet blir det (för andra) synliga skalet eller masken utanpå möjliga identiteter, och subjektet blir effekten av olika dramatiseringar. Rollen kan ses som en position, eller som en plats varifrån subjektet kan uttrycka sig. Goffmans rollbegrepp kan kritiseras då det kan läsas som ett strategiskt planerande och lekande med roller och därmed fråntas subjekten sin autencitet, det har också kritiserats för att framstå som ”tomt” som om subjekt inte hade någon egen historia (Glover, 1988; Sennett, 1970). Potter och Wetherell (1987) skriver fram det som att rollen aldrig är ett uttryck för personlighet, utan enbart ett uttryck för något som kan liknas vid ett oärligt framförande för att möta omgivningen. Detta är inte min bild av ”jagets” dramaturgi. Snarare förstår jag det som ett anpassat sätt att interagera och göra sig själv och andra begripliga i olika sammanhang. Framträdanden handlar om att göra sig begriplig och möjliggöra att interaktion med andra kan

ske i konsensus. Så som Manning (2000) uttrycker det, förstår jag det som att Goffman främst, intresserade sig för de resurser eller strategier subjekt använder sig av för att få något att framstå som verkligt eller autentiskt, snarare än att det *är* verkligt eller autentiskt. Det är snarare reglerna och resurserna än de individer som använder sig av dem som står i centrum.

Wittkover (2014) laborerar med Goffmans dramaturgiska perspektiv och diskuterar hur autenticitet kan förstås som en social norm som ständigt eftersträvas i kommunikativa praktiker, och att individer ibland dramatiserar autentiska ”jag” och spelar rollen av sig själva för att bibehålla konsensus. Min läsning av Goffmans dramaturgiska modell är att den främst erbjuder ett metaforiskt raster där rollerna blir objekt att tänka med för att göra en så pass komplex och abstrakt process som subjektsskapande begriplig. Framträdanden av roller i olika situationer är ingen låtsaslek som cyniskt regisseras och planeras av subjekt, det är en metafor för individens anpassning till diskurser och institutioner, identitetsvärden och interaktionsordningar, som är nödvändig för att subjektet skall veta och kunna agera på ett socialt accepterat, trovärdigt och hållbart vis.

I den föreliggande studien används dock inte rollbegreppet som analytiskt begrepp, då det kan tolkas som icke autentiskt och medvetet regisserat. I stället används subjekt och position eller subjektsposition. Subjektsskapandet styrs av hur individen positioneras och möts i interaktionsordningar och i relation till aktuella *identitetsvärden* (Goffman, 1963): de normativa och institutionella regleringar och förväntningar på hur subjekt skall vara och agera. På så vis är subjektsskapandet i de båda perspektiven beroende av tid, plats och sociala regleringar inom vilka individen rör sig.

Likt Foucaults syn på subjektets tillblivelse genom positioneringar baserade på urskiljning mellan ytterligheter och dikotomier, är Goffmans identitetsvärden en fråga om urskiljning, eller relation mellan ”normalt och stigmatiserat” (Goffman, 1963). Anpassningen diskuteras också av Goffman (1959) i relation till det dramaturgiska perspektivet, då individens framträdande (så som eleven) i institutionella sammanhang fungerar för att bibehålla konsensus. Goffman laborerar med aspekter av individers framträdanden baserat på: funktion som uttrycker det typiska för den uppgift som skall utföras och interaktion som framträder i mer socialt inriktat samspel med andra. Avsikten är inte att de skall ses som helst åtskilda, utan att den ena bestämmer mer än den andra hur individen framträder i olika sociala situationer, eller ur olika positioner. Funktionsbaserade framträdanden har

mer bestämda manuskript som talar om hur individen bör handla, så som är fallet för eleven, som befinner sig i skolan med funktionen att vara elev. Därmed förväntas eleven i sin funktion att anpassa sig, relatera till uppgifter och ordningar bestämda av andra och förhålla sig till interaktionsordningar, definierade och inramade av redan befintliga strukturer.

Persson (2012) beskriver hur Goffman ständigt rör sig på ytan när det gäller roller och identiteter, att han väljer att studera ytan för att den är den del av subjektet som är möjlig att studera empiriskt. Det är också en distinktion mellan yta och djup som återkommer i Goffmans (1959) teoretiserande av bakre och främre regioner, de som med den dramaturgiska metaforiken benämns *backstage* och *frontstage*. Begreppen är menade att illustrera hur framträdanden registreras av den publik som är närvarande. Frontstage, den *främre regionen* liknas vid en scen där individen anpassar sitt framträdande utefter förväntningar bland de närvarande i en social situation. Backstage symboliserar de *bakre regioner* där individen inte i samma grad är synlig och inte behöver framträda på ett anpassat vis efter rådande interaktionsordning. Barriären mellan de båda regionerna är inte alltid lätt att definiera och samtidigt möjliggör att kommunicera synkront utan att vara fysiskt närvarande, genom t.ex. sociala media och mobiltelefoner komplicerar möjligheten att göra en enkel uppdelning av regioner. Regioner är därmed inte att betrakta som enbart spatiala och lokala utan också beroende av tid och de iscensättningar som interaktion är beroende av (Giddens, 1984). De olika inramade interaktionsordningar och institutioner och diskurser som ungdomar i skolan positioneras i kan inverka på hur de anpassar sina framträdanden och gestaltningar inför en ständigt skiftande publik.

Möjlighetsvillkor

Möjlighetsvillkor, avser i min studie de möjligheter och villkor som inramar ungdomarnas berättelser. Det handlar således av det som erbjuds och vilka möjligheter som finns att agera och navigera. Jag väljer att använda möjlighetsvillkor (till skillnad mot att definiera möjligheter eller villkor var för sig) för att illustrera hur ungdomars möjligheter är villkorade av institutionella regleringar de inte alltid kan påverka eller välja. Det avser deras tal om hur de styrs av bedömningar i skolan och hur dessa avgör hur de kan agera. Det handlar om vilka kunskaper som diskursivt framträder för ungdomarna som

värdefulla och nödvändiga eller för den delen onödiga i den skolvardag de befinner sig i.

Foucault (1971/1993:31) uttrycker att ”Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig”. De normer och regler ungdomarna möter och förhåller sig till i skolan utgörs av lokala skolkoder, men också av samhällets behov av vissa kunskaper; så som de uttrycks i politiska policybeslut i form av läroplaner och bedömningspraktiker. Läroplanernas kunskapskrav och bedömningen av dessa begränsar så att säga möjliga kunskaper och synen på vad det är som är det rätta och riktiga i skolvardagen. Diskurser utgörs också av de normaliserande praktiker som skolan som institution och social arena representerar.

Governmentality och inramning

När det är fråga om möjlighetsvillkor ligger Foucaults *governmentality* nära till hands. Vanligen översätts *governmentality* till regementalitet, eller till styrningsteknik eller styrningsrationalitet²⁹ på svenska. Då jag menar att de senare inte helt fångar hela innebörden i ett begrepp som beskriver styrning på olika nivåer och att det är ett aktivt begrepp, väljer jag att behålla den engelskspråkiga versionen och försvenskar det ibland genom att uttrycka det som regementaliserande eller governmentaliserande principer. Foucault (1997) sammanfattar *governmentality*begreppet som: ”an activity that undertakes to conduct individuals throughout their lives by placing them under the authority of a guide responsible for what they do and for what happens to them” (ibid:68). Vidare beskriver Foucault själv att det handlar om de tekniker och procedurer som dirigerar möjligheter för mänskligt beteende (ibid:82). Fejes (2010) beskriver governmentaliserande styrning som en sammanvägning av tekniker som möjliggör statens styrning, styrandet av jaget och styrandet av andra. Dessa samverkande och överlagrande styrningstekniker får som mål att producera individer som förmår styra sig själva på det vis som på bästa sätt gagnar individen och samhällets ”bästa”.

Styrningsteknikerna relateras till vetenskapernas eller disciplinernas ”sanningsspel”, och tekniker människor använder för att förstå sig själva. Det handlar exempelvis om makt-teknologier som genom objektifiering av subjekt reglerar människors uppträdande och om själv-teknologier:

²⁹ se t.ex. Hultqvist & Petersson 1995

TEORETISKT RAMVERK

som gör det möjligt för enskilda människor att av egen kraft eller med andras hjälp genomföra ett visst antal ingrepp på sina egna kroppar och själar och tankar, sitt eget uppträdande och sätt att vara – och på så sätt omvandla sig själva i syfte att uppnå ett visst tillstånd av lycka, renhet, vishet, fulländning eller odödlighet. (Foucault 1994/2008:263)

Teknologierna inbegriper de metoder som syftar till att fostra och förändra individer, för att de skall skaffa sig vissa färdigheter men också tillägna sig vissa attityder. Teknologierna möjliggör en viss form av individhantering genom att sammanlänka makt- och självteknologier som verkar som disciplinerande av individer och deras ageranden. *Disciplinering* i Foucauldianska termer innebär att individer på olika vis korrigeras eller *normaliserar* mot det ”normala” tänkandet, agerande, beteendet etc. genom makt- och självtekniker. Det normala definieras genom de normer som upprättas. Normerna vidmakthålls enklast genom belöningar och bestraffningar. Foucault (1974/2003) skriver:

Med ordet straff avses allt som kan göra barnen medvetna om det fel de begått, allt som är i stånd att förödmjuka dem, att få dem att blygas: ...en viss kyla, en viss likgiltighet, en fråga, en förödmjukelse, förlusten av en befattning. (ibid:179)

Normalisering avser även att korrigera beteenden hos den som ser straffet eller belöningen utdelas. Både Foucault och Goffman har i sina arbeten fokuserat på aspekter av synlighet och dess inverkan på subjekt. Hos Foucault (1974/2003) återfinns *panoptikon* och den *hierarkiska översynen*. Modellen över *panoptikon* och panoptisk gaze är en metafor för hur blicken görs till en teknik för att styra själar och deras beteenden. Poängen ligger i att blotta vetenskapen om ett vakande öga, och ovetskapen huruvida detta öga är närvarande eller inte, skall ha en reglerande inverkan på subjekt. Den reglerande effekten som blicken i och med övervakningen tillåter, har i sin tur en normaliserande funktion, som görs accepterad och internaliserad. Då blicken, ”the gaze”, verkar som en internaliserad relation mellan begäret att betrakta och medvetenheten om att vara betraktad, förlorar den betraktade en del av sin autonomi. Genom medvetenheten om att ständigt vara synlig för andra, är hen inte fri att agera helt efter egen vilja utan att reglera sitt uppförande

Goffman är teoretiskt mer inriktad på en hybrid av yttre och inre styrning och hur individers engagemang i sociala situationer och händelser organiseras av att det finns andra närvarande. Här blir *inramning* (framing) betydelsefull för vilka möjligheter som finns för interaktion. Inramningen blir subjektens

individuella eller kollektiva situationsdefinitioner (Goffman, 1974/1986). Dessa definitioner baseras på tidigare erfarenheter och situationer med liknande eller överensstämmande interaktionsordning. Inramning verkar därmed som arbetsmodeller eller tolkningsscheman som individer kan förlita sig på för att begripliggöra och svara an på händelser i den sociala geografin. Begreppet inramning, kan läsas både som substantiv och som verb. Inramning som substantiv utgör det som begripliggör, begränsar och villkorar situationer och definierar dess innehåll. Som verb kan inramning läsas som ett slags dubbeltydigt handlingsalternativ, då *frame* på engelska kan betyda både att inrama, utforma, gestalta, uttrycka och att 'sätta dit' eller lura någon. Denna dubbeltydighet återfinns frekvent i Goffmans produktion och visar hur komplex den sociala vardagen kan gestalta sig.

När jag i denna studie talar om *möjlighetsvillkor*, handlar det till stor del om governmentaliserande eller överindividuella principer, om villkorande processer i ungdomarnas vardag som ramar in och bestämmer interaktion och villkor och hur skolan som institution kan begripliggöras. Här får makt och styrning en framträdande roll. Makt blir hos Foucault en rörelse, den verkar inte solitärt och tillhör inte enskilda aktörer utan existerar endast då den uttrycks i handling. I institutionella sammanhang, så som skolan, blir makten synlig och verksam genom de tekniker som finns förbehållna skolans experter d.v.s. lärarna. Detta kan sammanfattas i Foucaults (1974/2003) examinerande praktik vilken kombinerar övervakning och normalisering. Övervakning kan då förstås som inbyggd i relationen mellan lärare och elever och i det faktum att lärare för att kunna utbilda, bedöma och betygsätta elever behöver synliggöra dem och examinera utifrån vissa givna förutsättningar (så som kunskapskraven) men också utifrån normativa antaganden. Detta övervakande ger lärare och elever vissa positioner i förhållande till varandra där praktiken i sig gör att den unge blir underordnad i egenskap av elev, barn och satt i beroendeställning till lärares övervakning och bedömning. Foucault (1974/2003) uttrycker att ett av villkoren för att maktteknologier skall göras verkamma i styrning av subjekt, är att de reglerar människors uppträdanden, tar dem i anspråk för särskilda ändamål eller undertrycker dem genom en objektifiering av subjektet. Så som Fejes (2010) uttrycker det är det dock av vikt att se hur styrningen antagit allt mer mildare (eller snarare mer implicita) former för styrning. Socialstaten har ersatts av en styrning som utgår från ett möjliggörande av fria aktiva val. Valen inbegriper individens ansvar för att

använda sig av de möjligheter som samhället erbjuder, för att på egen hand möjliggöra transformationen till en anställningsbar medborgare.

Rose (1995) resonerar med stöd av Foucault hur uppgiften att överblicka och jämföra individer i institutioner liknar ett metaforiskt användande av teleskop, mikroskop och andra vetenskapliga instrument som etablerar en synlighetsregim där de som observeras utifrån explicita och implicita normer, distribueras och jämförs på ett gemensamt siktplan. En institution som skolan lyder under de diskursiva institutionella lagarna och medger på så vis övervakning, normalisering, disciplinering och urskiljande. Det faktum att eleverna samlas på samma ställe, i grupperingar som baseras på ålder och i det bestämda syftet att utbildas, skapar möjligheter att observera, kartlägga, mäta och jämföra utifrån årskurs eller årskull. Genom detta jämförande kan också normalitet eller normalfördelning utkristalliseras.

Intrycksstyrning

Skolans kunskapskrav är bestämda och formulerade och ämnena är differentierade på ett vis som saknar motstycke i vardagen. Skoltiden isoleras på många sätt till fysiska institutioner, där elever befinner sig i ett bestämt syfte. I skolorna konstrueras en ständig förväntan att elever skall prestera för att kvalificera sig genom bedömningar och testningar. Lärare, föräldrar och skolans inramning placerar den unge i en position där hen skall utbildas, förändras och formas. De möjlighetsvillkor som ungdomar erbjuds i skolan, kan således förstås som ett nätverk av maktrelationer där skolan tillsammans med familj, vänner och samhället verkar för att konstruera villkor för hur den unge kan vara och förstå sig själv. Det blir dock något enkelspårigt att påstå att ungdomar står helt och hållet i en förtryckt position där konkurrens och ett hävdande av självet hela tiden står på agendan. Subjektet har egen agens och möjlighet att hantera press och yttre förväntningar. För att göra detta mer begripligt används Goffmans (1959) *intrycksstyrning*. Intrycksstyrningen handlar om hur individer agerar eller framträder efter överenskomna normer för samspel och hur de söker få andra att dela definitionen av den aktuella situationen och genom överförda uttryck styra hur individen kan uppfattas av andra. Genom att samla in social information, läser subjekt av situationens inramning samt förväntningar och agerar utifrån dessa för att framstå som socialt anpassad. Intrycksstyrningen är likt ett verktyg att använda sig av för att framställa sig själv, gärna på ett så fördelaktigt vis som möjligt, i intresse av

att skapa konsensus och samstämmighet i hur de situationer som delas kan definieras. Motivet och drivkraften bakom intrycksstyrning är att undvika öppen konflikt, skamkänslor eller att förlora ansiktet inför andra, men kan också vara ett sätt att putsa och polera utsända uttryck för att framstå i god dager.

Makt och motstånd

Varje maktförhållande innehåller, erbjuder och förutsätter ett visst strategiskt motstånd, även om det kan vara ett potentiellt motstånd. Vad som kan poängteras är att det är fråga om ett kontingent motstånd, en möjlighet att inte bli fullständigt snärjd av makten (Foucault, 1988a). Det handlar om friheten till motstånd, en frihet som också krävs för att maktrelationer skall kunna vara verksamma. Foucault (1982) skriver att: "Power is exercised only over free subjects, and only in so far as they are free" (s:790). Makten och friheten står så att säga i ett dialektiskt förhållande till varandra. I vårt samtida samhälle kan makten beskrivas som decentraliserad och individens frihet är central. Då individen upplever sig som fri, och uppmuntras förverkliga denna frihet, tar hen på sig uppgifter och skyldigheter för att upprätthålla det system som garanterar den. (Hultqvist & Pettersson, 1995). Maktrelationer verkar relationellt genom vetande och kunskap och producerar normer och interaktionsordningar för alla inblandade. Utan ett underställande, utan relationer, utan jämförande och interaktion, eller utan ett behov av styrning skulle maktrelationer aldrig uppstå. I analyser av makt betraktad som relationell och endast befintlig då den utövas, bör hur-frågan fokusera framför varför- och varifrån-frågor (Fejes & Dahlstedt, 2013). Genom att studera *hur*, är det möjligt att fokusera på hur makt utövas, vilka tekniker som används och vilka resultat detta maktutövande får. Exempelvis är det då relevant att ifrågasätta *hur* ungdomar styrs av bedömning?

Samtidigt som makten placeras i ett nätverk av relationer och enbart existerar och verkar då den kommer till uttryck, kan makt inte enbart tillskrivas de formellt styrande eller vara ensidigt förtryckande. Den kraftgivande makten (*potentia*) finns i det motstånd Foucault skriver fram, dels i subjektets begär att bli något och utvecklas och komma framåt, likt en positiv kraft som står för förändring. Motstånd kan som *potentia* betraktat, definieras som ett försök att faktiskt eller potentiellt förflytta makten från

någon annan över i egna eller i andra händer (Foucault, 1988b), oavsett hur stort eller litet det maktförflyttandet kan förefalla i betraktarens ögon.

Motståndet i Goffmans (1961) texter, rör sig kring individens relation till institutionens regleringar. I skolans institution är subjekt, liksom i Goffmans totala institutioner, så gott som alltid placerat i främre regioner, socialt tillgänglig för andra. Elever har knappast någon egen privat sfär eller zon eller egen tid att utnyttja inom skolans väggar (förutom den som delas av andra elever). Att anpassa sig till och med övriga aktörer inom institutionen för att låta allt löpa på så smidigt som möjligt blir en *primär anpassning*. Anpassningen avkräver individen ett visst avkall på individualitet och valfrihet mellan handlingsalternativ då hen förväntas förhålla sig och samarbeta i konsensus. ”He (sic.) is transformed into a co-operator; he becomes the ’normal’, ’programmed’ or built-in member” (ibid:189). Motståndet mot den begränsande anpassningen betraktas som ett sätt att behålla så mycket som möjligt av autonomt självbestämmande och subjektivitet. En typ av sådant motstånd är *sekundär anpassning* (Goffman, 1961a), som innebär att individen kringgår institutionens förväntningar och aktivt skiljer ut sig från den roll institutionen tillskrivit hen. Den sekundära anpassningen utgår från ett avläsande av hur institutionen fungerar, genom att använda sig av sociala regler och information, kan individen sedan använda sig av systemet för egen vinning. Det kan handla om att medvetet och aktivt regissera sig själv att framträda som anpassad i en situation för att möta minsta möjliga motstånd, eller för att vinna fördelar.

Metodologi

Fokus för denna studie är hur ungdomar *talat om* att bli bedömda. Ett särskilt intresse riktas mot hur det är att befinna sig i blickpunkten för en omgivning som har förväntningar och förhoppningar på ungdomen. Talet uppfattas som diskursiva utsagor som möjliggörs och villkoras av det elever möter i sin institutionella vardag i skolan. Howarth (2007) beskriver en av diskursanalysens uppgifter som en analys av hur diskursiva praktiker skapar sociala myter och kollektiva fantasier (fantasmatiska logiker). Detta betyder inte att ungdomarnas berättelser är fantasier eller myter, utan att de är logiker som används som resurser av ungdomarna för att begripliggöra skeenden i vardagen. Potter och Wetherell (1987) understryker att diskursanalys primärt fokuserar hur talet är konstruerat och vad det åstadkommer, snarare än om

det utgör en korrekt beskrivning av deltagarnas inre uppfattade verklighet. Användandet av formuleringen ”talar om” istället för exempelvis ”upplever” sätter fokus på just de formulerade representationer ungdomarna gett mig. Det flyttar samtidigt fokus från uppfattningar av att beskriva upplevelser och uppfattningar och från idén om att det skulle finnas en ”sanningen om att bli bedömd”. Tanken om talet som rakt medierade tankar är förstås en vid definition, snarare kan talet konstruera versioner av verklighet, där subjekt är placerade i diskursivt beroende subjekspositioner (som ung, som elev, som tonåring, som intervjuad etc.). Dessa positioner genererar vissa möjliga berättelser och det är dessa berättelser jag har fått ta del av.

I analysen som presenteras i avhandlingens olika resultatkapitel är mina analytiska utkikspunkter placerade vid olika punkter som fokuserar särskilda aspekter i materialet. De är alla drivna och inramade av de frågeställningar som anges i studiens syftesförklaring (som inbegriper betydelser, inverkan och navigering) och som specificeras i varje kapitels inledning. Analysen av materialet kan beskrivas som empiriskt driven, dock är det med medvetenhet om att mitt val av teoretiska raster och kritiska utgångspunkter, tillåter vissa tolkningar.

Börjesson och Palmblad (2007) beskriver hur diskursanalys medger ett sätt att se på data där empirin inte kan betraktas som insamlad fakta, utan mer som en del av en enhetlig analys. Analys kan även betraktas som en artikulatorisk praktik där forskarens problematisering av ett fenomen i samspel med teoretiska antaganden, tidigare forskning och empiri får fenomenet att visa sig på ett (förhoppningsvis) nytt sätt (Glynos & Howarth, 2007). I denna studie blir den artikulatoriska praktiken bestående av ett slags sammanlänkande av tidigare forskning, formulerade policydokument, ungdomarnas berättelser och de teoretiska verktyg som används för att förstå och representera dessa. I analysen blir dessa länkningar det som konstruerar de logiker jag som uttolkare presenterar (eller artikulerar). Detta medger en hållning som enligt Scourich (1995) utgår från ett samspel mellan forskare och empiri i intervjustudier.

This stage, however is not the development of data, as the positivist approach assumes, but a creative interaction between the conscious/unconscious researcher and the decontextual data that are assumed to represent reality as interpreted by the interviewee. (ibid:240)

Det ligger en utmaning i att undvika totaliserande sanningsanspråk och i att nå insikter i betydelser av de val som gjorts under studiens gång och för de möjligheter och begränsningar som ryms i de glasögon jag som uttolkare av materialet har valt att bära vid analyserandet. Dessa insikter betraktar undertecknad som både befriande och ansvarsfyllda.

Diskursanalys är inte heller något färdigt teoretiskt paket med givna verktyg eller tekniker och utkikspunkter för precis hur och ur vilket perspektiv ett material kan eller bör analyseras. Så som Søndergaard (2002) uttrycker det, är de angreppssätt som används inom poststrukturalism, alltid utvecklade i relation till den aktuella frågeställningen; vilket också gör forskningen inom fältet överskridande, kul och produktiv. Att uteslutande ansluta sig till en struktur som angetts av andra och att återanvända verktyg, skulle väl också vara att frånga post-prefixet i poststrukturalism.

Inramning av möjlighetsvillkor och subjektsskapande

De resultat som genereras i en analys av ett empiriskt material blir en effekt av de frågor som ställs till materialet och de verktyg som används vid analysen och precisionen i verktygen. Således är analysen ett sätt för forskaren att rama in materialets dynamik. Innan analysen kan påbörjas, behöver materialet kodas, eller struktureras för att det skall bli hanterbart. Kodning har enligt Potter & Wetherell (1987) det pragmatiska syftet att ge materialet en form som visar de möjligheter som det innehåller. I läsningen av transkripten av de intervjuer som utgör det empiriska materialet i min studie framträder dess form, dess tyngdpunkter och dess yttre gränser. Här kodas materialet utifrån hur narrativen kan betecknas som betydelser, inverkan eller navigering. I denna kodning framträder också andra utsagor som av ungdomarna ges stor relevans. Som exempel framträder i upprepade läsningar av materialet, hur ungdomarna ständigt återkommer till *förbättring* som betydelse, anledning eller förklaring till att de bedöms i skolan. Kodningen har då inneburit att samla uttalanden som berör nämnda förbättring för att se hur de formerar kluster av relaterade begrepp, vilket möjliggör analys av vad förbättringen innefattar och hur den begripliggörs av eleverna.

Formationer som kodningen leder fram till behöver begrepp som verktyg för att begripliggöras. Verktygen görs verksamma i analysen och möjliggör överblick, tematisering, tolkning, problematisering och förklaring av det som synliggörs. Problematisering kan definieras med David Howarths ord som

”what gets thinking going”³⁰, och handlar om transformationen av det som intresserar forskningen till frågeställningar och hur dessa kan angripas.

Den *hur*-fråga som Fejes och Dahlstedt (2013) menar bör fokuseras, handlar här alltså om *hur* bedömningar som strukturellt villkor i ungdomarnas vardag, ges betydelse, *hur* den inverkar och *hur* ungdomar navigerar och hur detta kan förstås som inramande av deras möjlighetsvillkor och subjektsskapande.

Foucault (1971/1993) beskriver utbildningssystem som ritualisering av ordet. ”Eller som bestämmande och fixerande av de talande subjektens roller?”(ibid:32). I utbildningssystemet skall de diskurser som ges företräde i samhället och som samhället önskar överföra till den uppväxande generationen närmast uttryckta i läroplanen, rimligen framträda i ungdomarnas tal. Utbildningens styrdokument kan därmed betraktas som diskursiva formationer, vilket problematiseras av Ball m.fl. (2012) som skriver:

They are sets of texts, events and practices that speak to wider social processes of schooling, such as the production of 'the student' the 'purpose of schooling' and the construction of 'the teacher'. (Ball m.fl. 2012:123)

Policy och reformer betraktade som diskursiva formationer, lyfter fram vissa idéer som uppenbara sanningar genom logiker som presenteras som förnuftsbaseade. Policy och reformarbete bygger upp bilden av syftet med skolan och bidrar till att konstruera elever och lärare som subjekt. Policy transformeras till praktik och ”gör subjekt” (Ball, 2015). Hur de unga i studien talar om skolan, hur de ramar in dess syfte och den betydelse skolan har för deras möjlighetsvillkor har kopplingar till policy. För att synliggöra utsagor om möjlighetsvillkoren har jag samlat uttalanden som berör hur ungdomarna talar om skolan för att söka efter likheter och skillnader. Detta ställs sedan också i relation till de styrdokument som formellt reglerar skolan och analyseras med hjälp av de teoretiska begrepp som används i studien.

Processen blir på så vis abduktiv och rör sig fram och åter mellan empiri, kodning, teori och analys. Foucault (1971/1993) uttrycker i *Diskursens ordning* att det inte är möjligt att lämna diskursen för att finna någon inre kärna eller essens, att det inte är möjligt att finna någon rättvisande eller sann betydelse däri.

³⁰ David Howarth, personlig kommunikation 2013-04-18

TEORETISKT RAMVERK

Nej istället måste vi utgå från diskursen själv, hur den ter sig, dess regelbundenheter och söka oss mot de yttre villkoren för dess möjlighet – mot det som ger upphov till diskurshändelsernas slumpmässiga serie och som bestämmer dess gränser. (ibid:38)

I analysen av materialet i denna studie innebär detta att visa på de utsagor som återfinns i ungdomarnas tal avseende bedömningar i skolan. Det handlar också om att söka efter hur dessa utsagors möjliggörs och hur möjligheterna i sin tur villkorar ungdomarnas tillvaro. Det handlar således om att söka efter hur ungdomarna med Goffmans (1986) termer inramar bedömningar i skolan.

Med utgångspunkt i Foucault och governmentality, blir det då fråga om en analys av hur ungdomar talar om bedömning i termer av vilka möjlighetsvillkor som bedömning i skolan medger; en analys av hur bedömningar styr och åt vilket håll denna styrning pekar. Den analytiska fråga som ställts till materialet har varit: *hur* bedömningar möjliggör eller hindrar vardagen för ungdomarna.

Då studien centreras kring ett intresse för möjlighetsvillkor och subjektsskapande, utgör dessa punkter i sig själva analysverktyg. De normer och ideal som framträder i elevernas tal blir också föremål för analys, vilket är en fråga om vad ungdomarna talar om som en diskursivt ideal elev, vad som kopplas till en problematisk elev och vilka möjligheter som eventuellt utesluts och i vilka sammanhang de i så fall utesluts. För att finna dessa relationer har jag lyft ut uttalanden som berör hur eleverna talar om att de bör vara i ett klassrum, eller hur de inte bör vara, vilken typ av elev som bedöms positivt respektive negativt. Genom sammanställning av dessa uttalanden utkristalliseras kluster av definitioner som utgör ungdomarnas konstruktion av en ideal elev, respektive en icke önskvärd elev. Denna kodning utgör inget specifikt kapitel i avhandlingstexten, då frågeställningarna inte efterfrågar specifikt *vilka* subjekt som görs; utan lyfts in och analyseras under övriga problematiseringar som lyfter *hur* subjekt görs, eller hur subjekt lokaliserar sin egen position inom de sociala och kollektiva subjektspositioner som erbjuds (se Søndergaard, 2002).

För att förstå bedömningens inflytande över villkor för subjektsskapande processer, används förståelsen av ett decentrerat subjekt (Foucault) och som ett performativt uppförande av intrycksstyrande, sociala framträdanden (Goffman) där positionerna som synliggörs i talet, förstås som möjliga (men därmed inte nödvändiga) att inneha eller identifiera sig med.

Idén om det decentrerade subjektet eller dramaturgiskt regisserade framträdanden, inbegriper tanken om att tyngdpunkten i fråga om vad som konstruerar vårt handlande, våra tankar, känslor och upplevelser placeras i språkliga diskursiva kontexter, vilka socialt, i tid och rum skapar begränsade former, möjligheter och uttryck för subjektivitet. Subjekt konstrueras på så vis i mötespunkter mellan en mångfald av subjekspositioner. Bergström och Boréus (2005) förklarar hur dessa subjekspositioner ses som organiserade inom diskurser och att de medger ett för subjektet begränsat handlingsutrymme. I analysen studeras hur elev-subjekt positioneras och gentemot vad, och hur elever ger uttryck för att positioner villkoras av bedömningar. Uttalanden där eleverna beskriver *hur* de förhåller sig till lärare, och hur dessa relationer motiveras, har lyfts ut för att analyseras i relation till hur dessa relationer villkoras av bedömning.

Analysen handlar också om ett betraktande av hur ungdomarna genom intrycksstyrning (Goffman, 1959) söker efter att påverka hur deras framträdanden uppfattas av andra. Styrandet av intryck kan, betraktat ur ett relationellt maktperspektiv där den unge själv tar kontroll över rodet, betraktas som ett sätt att navigera efter förväntningar och villkorande strukturer och inramningar. Således har en fråga till materialet varit: *hur* ungdomarna talar om att de agerar för att föregripa bedömningar respektive hur de agerar när bedömningar delgivits dem.

Liksom i Foucaults (1982) resonemang kring hur makt kan analyseras genom att se på motståndet, blir det relevant att utröna vad som inte kan sägas, det som utestängs. Enligt Foucault (1971/1993) är utestängningsprocedurerna centrala i ordnandet av diskurser. Då utestängningar avgör vad som är förbjudet, falskt och fel – definierar de vad som är tillåtet, sant och rätt. Betraktandet av det som utestängts innebär då inte en (omöjlig) kartläggning av alla företeelser som inte nämns i berättelserna. Det är snarare ett uttryck för en analys av *hur* diskursiva gränser placeras, vad det är som utgör det som en konstnär skulle kalla för ett negativt utrymme, ett utrymme som inte utgör figurationer, men som fyller utrymmet utanför dess gränser. Med andra ord det som förstås som skillnad och motsats och därmed stängs ute. Här finns t.ex. gränser när ungdomarna talar om sig själva i position som elev eller person, vissa beteenden och ageranden hör ihop med att vara elev och utestängs då beteenden och ageranden som kopplas till person eller som gör sig gällande i andra inramningar. Ett annat exempel är hur ingen av ungdomarna nämner att det finns andra alternativ än

TEORETISKT RAMVERK

utbildning, eller att de skulle kunna värja sig från att bli bedömda eller tacka nej till att bli granskade. Bedömning blir på så vis till något naturligt och nödvändigt. Det handlar också om det utestängda talet om att vara god nog och utveckling och förbättring som utesluter andra alternativ. Det är förstås omöjligt att söka efter alla de aspekter som utestängs, snarast handlar det om att lyfta fram det som framstår som ”det naturliga” i relation till andra möjliga alternativ.

5. Metod, intervjun

Tidigare forskning och kartläggningar visar, att elevers syn på bedömningar är ett eftersatt område där ytterligare forskning behövs (Forsberg & Lindberg, 2010; Forsberg, 2014; Elwood, 2012). Metodvalet har därför styrts av möjligheter till att finna vägar att nå elevers betraktelser. Valet av metod var inte självklart från början. Jag övervägde inledningsvis att ta mig an frågeställningen genom att genomföra en etnografisk studie och spenderade en vecka i en nionde klass på en skola (som inte finns representerad i denna avhandling). Under denna vecka insåg jag att bäst fick tillgång till ungdomarnas erfarenheter i de samtal jag hade med dem, men som jag då inte dokumenterade mer än som anteckningar på plats. Tanken om att få tillgång till ungdomarnas berättelser genom individuella intervjuer framstod som en möjlig väg, som ställdes mot möjligheten att istället använda fokusgrupper. För att möjliggöra jämförelser med individuella intervjuer som metod och även undersöka vilket förfarande som gav mig den mest tydliga informationen genomfördes en fokusgruppintervju med en grupp ungdomar på en annan skola. Fokusgruppintervjun gav tillsammans med den vecka jag spenderad ”i nian” riktningen för den frågeguide som sedan användes då ungdomarna återkom till vissa centrala teman. Dessa tematiserades som: utbildningens betydelse, att vara elev, att vara ungdom, förväntningar från vuxna, vilken nutida och framtida betydelse betyg och bedömning får, strategier för elevskap och hur bedömning går till och påverkar möjligheter. Fokusgrupp som metod valdes dock bort, då den tenderar att styra bort från ämnet och fokusera på tal om gemensamma bekanta och om särskilda lärare. Fokusgrupper tenderar också att vara känsliga i den meningen att samtalet kan påverkas av antalet individer, deras relation och gruppens sammansättning (Wibeck, 2010).

Urval och tillträde

Grundskolans sista år kan på olika sätt vara en avgörandets tid (Aaltonen, 2011; Grytnes, 2011; Lundqvist, 2010). Eleverna genomför omfattande nationella ämnesprov, samtidigt som de omdömen som formuleras nu och de betyg som ges, är de sista innan dörrar stängs eller öppnas inför ett möjligt

gymnasieval. Dessutom delges de regelbundet lärares skriftliga bedömningar i de skriftliga omdömena³¹ och deltar i formulerande av skriftliga utvecklingsplaner vid utvecklingssamtal. Elever i årskurs 9 står i centrum för många granskande och utvärderande blickar med intentioner att bedöma, visa och leda väg inför framtiden. Holm (2008) beskriver hur elever på högstadiet upplever att deras eget fokus på examinerande praktiker ökar i årskurs 9. Den betydelse bedömningen får för gymnasievalet kan leda till att de tvingas reflektera över den reella betydelsen bedömning får för dem på ett individuellt plan. Med detta i åtanke blir det intressant att rikta studien mot denna elevgrupp.

De tre skolor där eleverna i studien går, valdes med hjälp av ett strategiskt urval grundat på deras placering på stadskartan. Tanken har varit att skolorna skall kunna representera olika strukturella villkor baserade på sin placering och områdets generella socioekonomiska status. Syftet med detta urval är inte att göra en jämförelse mellan olika skolor och områden, utan att spegla hur bedömning kan förstås av olika och lika ungdomar. Göteborg är en stad där de demografiska förutsättningarna skiljer stort mellan olika stadsdelar, vilket påverkar de skolor där eleverna får sin utbildning. Till exempel skriver Sernhede och Tallberg Broman (2014) att den samtida skolan alltmer delas upp och bidrar till ökad segregering. Författarna ser att det finns tecken på en allt mer omsorgs- och socialt inriktad skola i utsatta stadsdelar, medan skolan får en mer kunskaps- och prestationsinriktad prägel i homogena medelklassområden.

Skolors tradition och inriktning kan också påverka undervisningsformer i olika skolkontexter. Till exempel kan olika ämnens status, relateras till genus- och klassnormer generellt och i lokalsamhället (Korp, 2006). Naturvetenskaperna eller samhällsvetenskaperna kan framhävas i skolor med stark studietradition där betygen i kärnämnen säkrats, medan fokus på kärnämnen kan överskugga fokus på andra ämnen i skolor där elever arbetar främst mot godkänt i dessa ämnen för att nå gymnasiebehörighet. Att enbart inrikta sig mot en kontext skulle kunna innebära att bilden av bedömningarnas villkorande skulle kunna bli något begränsad. För att bli antagen till gymnasieskolan nationella program krävs godkänt betyg i kärnämnen: matematik, svenska eller svenska som andraspråk och engelska. För de yrkesförberedande programmen gäller godkänt betyg i ytterligare fem ämnen

³¹ Som vid intervjuernas genomförande läsåret 2012/2013 finns kvar i sin fulla innebörd

METOD

(totalt 8 ämnen) och för de högskoleförberedande programmen ytterligare nio ämnen (totalt 12)³². Möjligheten att välja fritt är därmed begränsad för ett stort antal elever i vissa områden. I andra områden ses utbildning på gymnasienivå som en självklarhet. Dessa olika villkor kan tänkas påverka både bedömnings utformning, hur de förmedlas och motiveras, hur det textmässiga och språkliga innehållet i olika elevdokument formuleras samt hur dessa tas emot och uppfattas av eleverna. Sökandet av skolor i olika delar av staden blev en förutsättning för att kunna visa fram olika representationer, men framför allt likheter i hur bedömning generellt kan förstås av ungdomar med skiftande förutsättningar.

Denna studie fokuserar alltså inte på egentliga jämförelser eller tematiseringar av ungdomars erfarenheter relaterat till sociala kategorier eller områden, utan arbetar snarare i riktning mot att visa på likheter och skillnader i hur ungdomar navigerar efter regleringar de har föga möjlighet att ändra. Jag har valt att söka mig till skolor, där elever från olika områden samlas: skolor som har fler än en klass i årskurs 9. Inledningsvis togs en kontakt med ett antal rektorer på skolor utspridda i Göteborgsområdet, skolornas uppgifter hämtades från stadens hemsida där samtliga skolor representeras. En inledande kontakt togs via telefon, varpå e-brev med mer detaljerad information om studiens syfte och etiska ställningstaganden skickades ut till rektorer som uttryckte intresse att låta sina skolor delta. Det var inledningsvis svårt att finna skolor där intresset att medverka fanns. Tillträde via rektorers medgivande visade sig också vara lättare att få, än att få läroverkets förtroende. Ball (1990) påtalar att rektors godkännande kan ge oss tillträde till fältet, men att det inte innebär det samma som att få tillgång till det. Det hände att rektorer hänvisade till att de inte vill utsätta sin personal för forskning rörande bedömning och dokumentation, med hänvisning till av rektor upplevda brister hos personalen vad gäller förståelse för bedömningsuppdraget. Lärare hänvisade i sin tur till tyngande arbetsbörda, kopplat till planering, undervisning, testning, bedömning och betygssättning som faktorer som gjorde dem tveksamma till studiens genomförande på deras respektive skolor. En annan anledning till att avböja ett deltagande i studien var att rektor eller läroverk menade att ”de inte var så bra på bedömning” eller att ”vi är inte så säkra på skriftliga omdömen och den nya betygsskalan”. Det motstånd jag

³²<http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasicutbildning/gymnasickola/behovskrav-1.201081> (hämtat 2013-10-14)

stött på ifråga om detta och de motiveringar som angivits för att avstå deltagande, säger (och det är min tolkning) i sig något om bedömningars laddning och komplexitet. Det bör också uppmärksammas att vid denna tidpunkt är den nya betygsskalan nyligen implementerad och osäkerheten över dess detaljering och uppfattade stränghet debatteras flitigt i exempelvis lärarfackens tidskrifter. Det råder osäkerhet över hur mellanbetygen B och C skall betraktas och lärare uttrycker generellt att arbetsbördan som avkräver både skriftliga omdömen och initierad betygssättning är betungande. Min lösning på det jag upplevde som en ängslighet eller osäkerhet inför uppdraget att bedöma och ta sig an bedömning som delvis ny teknik, blev att uttryckligen poängtera att studien inte fokuserar på den materiella texten eller enskilda lärares betygssättning eller lokala bedömningspraktiker, utan på hur elever relaterar till att bli bedömda i allmänna ordalag. Jag har också fått understryka att studien och elevernas deltagande, i minsta möjliga mån skulle påverka lärarnas och elevernas vardagliga arbete. De tre skolor (som jag valt att benämna Ytterskolan, Centrumskolan och Västskolan i de fall de skiljs åt i texten) som till slut ställt sig positiva till deltagande i studien har uttryckt intresse av liknande anledningar som de som avböjt. Rektorer och lärare uttryckte att det är angeläget att få veta något om vad betygssättning, bedömning och skriftliga omdömen ”gör med eleverna”. En annan anledning som nämndes var önskan om att få en fingervisning om det arbete som av lärarna upplevs ta så mycket tid och kraft, är värdefullt för elevernas engagemang i sin utbildning, så som det skrivs fram av Skolverket.

På varje skola har det funnits en kontaktperson, en mentor eller en arbetslagsledare som arbetat mot årskurs 9 i den aktuella skolan. Kontaktpersonernas engagemang i studien har varit av stort värde för mig som forskare och utomstående person på skolorna. Kontaktpersonerna har varit behjälpliga med att sprida information till arbetslag, få tillgång till och boka tider och lokaler för samtal med elever och på andra sätt agerat nyckelperson och länk mellan mig och skolan.

En av skolorna i studien ligger i ett område där betygsstatistiken ligger strax över riksgenomsnittet, de två andra placeras i meritvärden något under riksgenomsnittet avseende elevernas avgångsbetyg. Ett medelvärde avseende meritpoäng visar inte på spridningen i elevernas betyg inom skolorna. I

METOD

betygsdatabasen SALSA³³ framträder den statistiska spridningen, det samlade meritvärdet och andelen elever som lämnar grundskolan med godkända betyg. På Ytterskolan har 55 % av eleverna fått fullständiga avgångsbetyg år 2012. På Centrumskolan är siffran 84 % och Västskolan ligger på 93 %.

TVå av skolorna (Väst- och Centrumskolan) har ett varierat upptagningsområde där eleverna kommer från såväl mer välbärgade villaområden som förortsmiljöer med boende i s.k. miljonprogramsområden. På Västskolan har flertalet av elevernas föräldrar en eftergymnasial utbildning och rektor beskriver att de ställer krav på sina barns studieframgångar, däremot är de inte i någon större utsträckning engagerade eller inblandade i skolans arbete. De flesta av skolans elever är födda i Sverige och talar svenska som förstaspråk. På Centrumskolan beskrivs föräldrarna, av den lärare som agerar som min kontaktperson, som engagerade i skolan och av skolans arbete. Det är vanligt att elever har frånskilda föräldrar, runt en femtedel av eleverna är födda utomlands och talar ett annat språk utöver svenska. Studiebakgrunderna är blandade och rektor säger att föräldrarna visar större intresse för elevernas sociala situation och trivsel än för lärandet, åtminstone är det hennes upplevelse i de kontakter hon har med föräldrar. Ytterskolan ligger som det fingerade namnet avslöjar i ett av stadens ytterområden, de flesta bor i parhus eller villa. Rektor på Ytterskolan berättar för mig att området till stor del är befolkat av ”arbetare” utan eftergymnasial utbildning och att det inte finns någon väl förankrad studietradition, något skolan fått arbeta en hel del med för att kompensera då andelen elever med ofullständiga avgångsbetyg är hög. Endast ett fåtal elever är födda utomlands och har ett annat språk än svenska som första språk.

Avgränsningar och val

Sökandet efter större skolor som statistiskt befinner sig kring genomsnittliga meritvärden kan givetvis diskuteras utifrån att elever i ”lågpresterande” respektive ”högpresterande” skolor utesluts och att materialet på så vis skulle vara skevt representerat. Jag har dock resonerat kring detta som att dessa ”mellanskolor” har elever med varierande betyg, från de som inte blir godkända i ett eller flera ämnen, till dem som når de högsta betygen. Spridningen i betyg visar sig också i den varierande kvantiteten av fullständigt

³³ SALSA = Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala Sambands Analyser. www.salsa.artisan.se (hämtat 2013-11-04)

avgångsbetyg mellan skolorna. De ungdomar som ingår i studien har olika erfarenheter, uppväxter, intressen och ursprung. Deras individuella inställning till skolan och studier över lag skiljer sig också åt liksom deras förutsättningar och villkor i vardagen. Skillnader och likheter återfinns så att säga i högre grad inom skolorna som en helhet och mellan elever i stället för mellan skolor i distinkt skilda miljöer.

Genomförande av intervjuer

På skolorna har idén med studien och dess genomförande presenterats i helklass. Min ingång har varit att presentera mitt intresse för bedömningar och hur det är att bli bedömd i skolan. Eleverna har fått tillfälle att ställa frågor och jag har själv initierat frågor om forskning generellt och vad studier som rör ungdomar och skola skulle kunna leda till. Eleverna har sedan fått anmäla intresse för att delta i intervjuer, en fråga som sedan ställts igen vid andra tillfällen. Det har framför allt varit detta andra uppsökande tillfälle som varit vägledande, vid flera tillfällen har elever anmält sitt intresse på plats i korridoren, eller ropat efter mig då jag kommit till skolan. Eleven som ropar då jag slår upp entrédörren ”Hej Jennie! Får jag vara med i din bok idag!”, eller den som sätter sig bredvid mig på golvet i korridoren och berättar om att utvecklingssamtalet skall äga rum idag och undrar om jag är där under eftermiddagen eller kanske i morgon för att prata; säger mig att det finns ett intresse hos ungdomarna att tala om detta som bevisligen upptar mycket av deras tankar i skolvardagen. Vid ett par tillfällen har jag gått på elevers rekommendationer om klasskamrater som jag ”borde tala med” och vid flera tillfällen hört elever som intervjuats uppmuntra sina kamrater att vara med. Urvalet av de elever som figurerar i studien har således inom de angivna ramarna varit relativt slumpartat.

Tillträdet till elevernas representationer visade sig vara enklare att få än att få lärares godkännande och tillträde till klassrummen. Elevernas intresse att delta har varit stort i de klasser jag har besökt. Att låta elever själva anmäla sitt intresse att delta i studier kan alltid leda till frågan om vilka elever det är som representeras. Är det elever som är intresserade och engagerade i utbildningsfrågor över lag eller är det elever som är kritiska till frågan och därför ser möjligheten att påverka och förändra en praktik? I samtalen med ungdomarna framträder en blandad skara elever. Det är ungdomar som anger att de har bra betyg och ungdomar med underkänt i flera ämnen. Här finns de

METOD

som beskriver hur de fått kämpa med skolans ämnen under hela sin uppväxt och de som ser sig själva som självklara A-elever. Jag har mött ungdomar som lägger ner den mesta av sin tid på skolan och aktiviteter kring skolan, de som talat om en uppväxt kantad av mobbingproblematik och ungdomar med neuropsykiatriska diagnoser. Jag har samtalat med ungdomar som befunnit sig i Sverige bara ett par år, elever med erfarenheter av utbildningssystem i andra länder, de som mest varit intresserade av sin idrott, de som berättar hur de har halkat snett och börjat med droger, de som är politiskt intresserade och engagerade, som kämpar för en förändrad framtid och de som drabbats av ätstörningar. Kort sagt, jag har fått möjligheten att möta många olika ungdomar som berättat sina historier för mig.

Under våren 2012 genomfördes semistrukturerade intervjuer på Ytterskolan, intervjuerna transkriberades i sin helhet och visade att den frågeguide som utarbetats i anslutning till fokusgruppintervjun i stort sett fungerade och tillät ett relativt fritt samtalande. Bryman (2004) beskriver den semistrukturerade intervjun som en intervjuprocess som tillåter intervjuaren att följa upp, backa, återkoppla och vara flexibel i förhållande till sin frågeställning, samtidigt som intervjuguiden kan fungera som en struktur som borgar för att de fokuserade områdena täcks.

Under hösten 2012 och tidigt på våren 2013 genomfördes intervjuer omväxlande på Väst- och Centrumskolan. Anledningen till detta kronologiska förfarande har varit helt av praktisk karaktär. Elevernas tid är dyrbar, att få tillgång till dem på lektionstid har inneburit diskussioner om vad de har råd att missa i fråga om lektionsinnehåll, en diskussion som jag fått föra med både rektorer, lärare och elever. Det har varit frågan om prov elever inte får missa, genomgångar de behöver vara med på, projekt som måste avslutas, moment som måste tas igen och så vidare. Det blir genom detta tydligt för mig som utomstående hur många avcheckningsmoment och bevis på kunskap som verkar behöva samlas in vad gäller eleverna och hur detta hela tiden kräver deras närvaro i klassrummen.

Tiderna då jag har kunnat få samtala med ungdomarna har därför spridits ut över skolveckan. En intervju någon dag, två en annan dag, sedan någon eller några veckors mellanrum innan en intervju en dag. Vid ett par tillfällen har intervjuer fått avbrytas för att lämna plats åt viktiga lektioner, för att sedan återupptas en annan dag. Detta har inneburit att jag har kommit och gått på skolorna, ibland varit med på lektioner, tittat på film, deltagit i forumspel och bildlektioner, deltagit i presentationer i samhällskunskap. Jag har ätit i bamba

och deltagit i korridorssnack med eleverna mellan lektionerna och väntat utanför klassrummen på lärare. Visst skulle jag vid dessa mellanstunder och tid av väntan kunnat följa med lärare till lärarrummet. Det har dock varit mer relevant att relatera till eleverna än till lärarna vid dessa tidpunkter. Anledningen till detta är en tanke om att inte allt för tydligt placera mig i en lärarposition, både inför eleverna, men också för min egen del. Min tanke bakom att inte allt för mycket kopplas samman med lärare på skolorna, har handlat om att när intervjuerna fokuserar på lärares agerande och position, skall jag inte framstå eller relateras till som lärare. Om eleverna betraktar mig som lärare skulle det kunna påverka hur eleverna talar om dessa (vilket förstås inte helt kan undvikas). Inbjudningar att delta i elevernas samtal på raster och dylikt har jag sett som ett privilegium; inte för att eleverna skulle betrakta mig som kompis, utan snarare för att jag förstått det som att jag framstått som intresserad av deras vardag. Det har gett mig en viss legitimitet i intervjusammanhagen och gjort det lätt att hitta ingångar till inledande småprat, då jag redan vetat något om vad eleverna intresserar sig för då intervjuerna inleds. Forskarpositionen och studiens fokus har också då samtal glidit över i andra intressanta frågeställningar, gett mig både legitimitet och anledning att återvända till bedömningsfokuset. Min ambition har varit att framstå och agera som en som är intresserad av det som eleverna själva är experter på. Jag har så att säga ägnat mig åt medveten intrycksstyrning.

Potter och Wetherell (1987) beskriver hur den diskursanalytiska intervjun utgår från att intervjuaren är uppmärksam på, och i vissa fall stimulerar konfrontationer mellan olika diskurser. För mig har det handlat om att vara vaksam på gränsdragningar eller överträdelser i ungdomarnas tal om bedömningar i och utanför skolan. Jag har också kunna relatera till skeenden i klassrummen och ibland tillåtit mig att vända på frågor och gå tillbaka till tidigare påståenden som bestrider det som sägs senare. Det har också funnits gott om möjligheter att återvända till samma frågeområde för att försöka förstå. Som exempel kan nämnas att det i intervjuerna är vanligt att elever hävdar att de inte påverkas nämnvärt av lärares bedömningar och senare berättar om hur de ändå anpassar sig, hur de sårats, uppmuntrats eller har agerat för att försöka ändra omdömen eller betyg. Att återvända till frågeställningar ger en mer nyanserad bild av hur bedömning som funktion inverkar på ungdomarnas möjligheter.

I studien ingår intervjuer med 28 elever som vid studiens genomförande gick i årskurs nio. Samtliga intervjuer har genomförts på elevernas respektive

METOD

skola och jag har använt mig av en vägledande frågeguide (bilaga.1), där vissa teman har stått i fokus³⁴, men som tillåtit ett relativt fritt förhållningssätt till den riktning eleven resonerat. Jag har dock eftersträvat att följa, eller i alla fall checka av frågeguidens teman under samtalen. En semistrukturerad intervju tillåter mig som moderator att förhålla mig relativt fritt i samtalen, samtidigt som fokus hela tiden kan föras tillbaka till fokus för intervjun. Intervjuerna har varat mellan runt en halvtimme till upp emot två timmar.

Intervjuerna har med tillstånd från eleverna spelats in och har sedan transkriberats i sin helhet. Det är famför allt dessa transkripts som använts i analysen. En god transkription visar enligt Potter och Wetherell (1987) både intervjuarens och den intervjuades tal, eftersom frågor, repliker och kommentarer från intervjuaren utgör en del av den funktionella kontexten, "the researcher's questions are seen as active and constructive and not passive and neutral" (ibid:165). I transkripten innebär detta att tydliggöranden av tonfall, och min intention, kommentarer eller frågor har gjorts i den mån det varit möjligt. Reflektioner över intervjuerna, frågor som väckts och situationer som uppstått har antecknats i direkt anslutning till intervjuerna, att göra det under intervjuernas gång har jag själv upplevt som svårt. Att föra anteckningar samtidigt som samtalen sker, kan flytta fokus från det ungdomarna talar om. Det kan också påverka ungdomarnas "spontana" reflektioner, om de samtidigt tar hänsyn till vad och när jag antecknar. Detta är ett val jag har fått göra, och som avgjordes av en tanke om ett respektfullt lyssnande och ett genuint intresse för det ungdomarna valt att förmedla till mig.

Metodens vinster och förluster

Inom diskursanalytisk forskning framhålls användandet av "spontant uppkomna material" (Potter & Wetherell, 1987; Börjesson & Palmblad, 2007). Det är förstås inte rättvisande att betrakta intervjun som naturlig eller spontant uppkommen (och frågan är om det finns något spontant uppkommet material). I stället har strävan varit att låta intervjuerna i mesta möjliga mån likna ett samtal mellan mig och eleven. Intervjuer och samtal är i sig konstruerade situationer som försätter deltagarna i olika positioner där val hela tiden görs i samtalen oss emellan, val som genererar olika typer av

³⁴ Temana är: 1.Skola och utbildning(tankar om betydelse kollektivt och individuellt, syfte) 2. Bedömningar (definitioner, beskrivningar, erfarenheter) 3. Inverkan (reaktioner och ageranden relaterat till bedömningar) 4. Betydelser och villkor (egna erfarenheter då, nu, framtid).

information. Intervjun har då den är semi strukturerad, den fördelen att den tillåter forskaren att aktivt intervensera och styra samtalets fokus mot intresseområdet (Potter & Wetherell, 1987). Ungdomarna som deltar i studien uttalar sig utifrån att de befinner sig i en intervjusituation, som producerar vissa uttalanden – det är inget jag tänker ifrågasätta. Jag tänker istället argumentera för att ungdomarna, om de anpassat sitt tal utifrån vad de tänker är ”rätt och riktigt eller förväntat” också representerar en diskursiv verklighet och det som för dem förefaller ”naturligt” att tala om i detta sammanhang. Det går inte att finna en plats utanför diskursen och uttala sig om den så till vida att diskursen utgörs av språk. Jag betraktar talet om bedömningar i samtalen med ungdomar som diskursiva representationer och som sådana kan de i sin tur relateras till logiker som internaliseras i skolan som institution.

Intervjuer är också situationer som kan inramas olika av deltagare (Goffman, 1986), även om själva intervjun med sin fråga-svar organisering erbjuder förhållandevis tydliga handlingsanvisningar.

Även om intervjuer kan ses som en mellanmännisklig situation, är det samtidigt viktigt att vara medveten om att den också innefattar en viss maktasymmetri (Kvale & Brinkmann, 2009). Olika maktordningar försätter stundtals mig som vuxen, forskare, expert, och lärare i en överordnad position gentemot den unga eleven. Dessutom är det jag som intervjuare eller samtalsledare som generellt styr riktningen i samtalet, och det är den som blir intervjuad som hela tiden synliggörs, medan jag själv är dold. Jag är forskaren som söker svar och eleven är den som kan ge mig svaren. Detta ger oss båda ett visst mått av kontroll över situationen, jag väljer till stor del riktningen samtidigt som eleven väljer vilken kunskap hen är villig att dela med sig av.

Jag vill dock mena att dessa relationer ser väldigt olika ut i de olika intervjuerna och att eleverna ibland tar över ledningen för samtalet och för det i den riktningen hen vill. Det kan också vara av vikt att resonera över huruvida maktasymmetrier i detta fall enbart är av ondo? Så som Sceurich (1995) argumenterar för, går det inte att utgå från att intervjusituationer per definition är asymmetriska; att den som blir intervjuad är i underläge, är en alltför enkel generalisering. Sceurich argumenterar för att det alltid finns agens och möjligheter till motstånd och att den som intervjuas äger sin historia och kan förhandla, stå emot och skapa sin egen mening. Förutom att försöka störa maktasymmetri kan makten också betraktas som produktiv, den producerar kunskap. Som forskare äger jag både frågan och resultatet så till vida att det i

slutändan är jag som väljer ut vad som skall analyseras, presenteras och hur det skall framställas.

En svårighet som uppkommit i en del av samtalen har varit att föra samtalet tillbaka till bedömningar i skolan. Det har hänt att ungdomarna hellre har fokuserat på för dem viktigare aspekter av livet. Vid ett fall har jag efter upprepade försök att föra tillbaka samtalet till ämnet, valt att låta den intervjuade istället tala om det som föreföll långt mer viktigt än bedömning. Jag har sedan av etiska skäl beslutat att inte låta intervjun ingå i det empiriska materialet.

Etiska överväganden

Eleverna som ingår i studien har fyllt 15 år, vilket innebär att de själva kan avgöra sin medverkan, utan målsmans samtycke³⁵. Eleverna, liksom de skolor eleverna går i, har i materialet avidentifierats så långt det är möjligt. Eleverna har själva (inte utan viss munterhet) fått välja sitt alias för att kunna identifiera sig själva i texten om de så önskar. Mitt löfte om avidentifiering var något eleverna över lag tog lätt på, flera uttryckte snarare en önskan om att få framträda med sina verkliga namn, att få bli synlig i texten, med motiveringen att de ”vill bli kända”. Jag har dock konsekvent uppmanat dem till att ge mig ett alternativt namn att använda, vilket jag har gjort i texten. Ungdomarna har erbjudits att ta del av transkriptioner, något som endast en av eleverna har bett om och sedan lämnat okommenterad.

När det gäller etiska ställningstaganden, ska den enskilda forskaren i första hand ”odla sin förmåga att förnimma och bedöma” (Kvale & Brinkmann, 2009:83) vilket innebär att forskaren skall använda sin praktiska visdom för att bli etiskt kompetent, i stället för att följa mekaniska regler. Vanliga etiska riktlinjer som informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och reflektioner över forskarens roll, betraktas därför inte i studien som avcheckningspunkter, utan snarare som områden som ständigt ska vara föremål för överväganden i avhandlingen och i samtalen med eleverna. De elever som deltagit i intervjusamtalen har gjort så på frivillig basis. De har

³⁵I Lagen om etikprövning sägs i 18 § om sådan forskning som innefattas av lagen påbjuder att barn som fyllt 15 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall informeras och samtycka till forskningen. (Codex, regler och riktlinjer för forskning)

informerats om studiens övergripande syfte och att de varit fria att avbryta sin medverkan om de så önskat.

Elevernas resonemang och spontana åsikter kan påverkas om de inför dataproduktionen får ett preciserat syfte presenterat för sig. Kvale och Brinkmann (ibid) menar att det kan vara av vikt att vänta lite med att presentera det specifika syftet till efter det att undersökningen genomförts och inleda på en mer allmän nivå likt en ”tratteknik”. Detta innebär att jag har samtalat med eleverna om studiens övergripande syfte och mitt intresse av att veta hur det är att bli bedömd.

Konfidentialitet innebär här att inga privata data kommer att kunna identifieras, det innebär att t.ex. elevernas lärare inte kommer att få ta del av intervjuerna, annat än i avhandlingstexten där elever och skolor eller faktorer i omgivningen är avidentifierade. Där av framgår inte heller i texten vilka elever som går på vilken av skolorna i studien, detta möjliggörs då jämförelser mellan skolorna inte görs. I detta avhandlingsarbete kan även tiden utgöra en ”förlåtande faktor”. De elever som vid studiens utförande går i årskurs 9, har vid dess slutförande avslutat sina grundskolestudier och faktiskt har de som gått vidare till gymnasiestudier (troligtvis) hunnit ta studenten.

Bryman (2004) resonerar om etiska ställningstagande kring konsekvenser och skriver att en huvudprincip bör vara att likt Hippokrates ed: att *inte skada* och att vikten av den kunskap som genereras uppväger deltagarnas insats. Intervjustudier ställer särskilda krav på forskarrollen. Reflektioner över den egna rollen och över hur forskarsubjektet själv påverkar sitt resultat är av vikt. Det blir så att säga frågan om att också applicera teorin på sig själv, det handlar då om de val jag gör som forskare, över vad som lyfts fram i resultatet, mina teoretiska ståndpunkter och hur jag väljer att skriva fram materialet.

Anspraak och reflexivitet

När de gäller studier som aspirerar på en poststrukturalistisk ansats, argumenteras ibland för att traditionella anspråkskoncept och försök att hävda reliabilitet eller validitet blir problematiskt. Lather (1993) problematiserar hur vetenskaperna generellt ägnar sig åt ett i det närmaste begärligt fokus på validitet som något attraktivt och eftersträvanvärt bevis på att sanningen har avtäckts. Inom de poststrukturalistiska vetenskaperna, som inte gör anspraak på absoluta sanningar eftersöks istället vad det är som villkorar och ordnar det

METOD

som förstås som sanningar. Så som Winther Jørgensen och Phillips (2007) skriver, har en poststrukturalistisk hållning, trots att den inte eftersöker objektivism, inte på något vis gett upp kraven på giltighet. Jag skulle vilja ställa validitetsaspekter i ett särskilt ljus och förhålla mig till validitetsteoretikernas diskussioner kring vad validitet kan vara, och använda det för att diskutera hur giltighet kan förstås i denna studie. Samuel Messick som i litteraturen framställs som en av validitetsteoriernas föregångare, definierar validitet som:

(A)n integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions. (Messick,1989:13)

Messicks definition avser främst hur validiteten fastställs i psykometriska eller pedagogiska tester, men får även sin betydelse i kvalitativa vetenskapliga studier. Validitet blir således en sammanvägning av de utvärderingar som går att göra utifrån de empiriska bevis och teoretiska rationalitet en studie arbetar med, och hur dessa korresponderar med och stödjer de inferenser och slutsatser som blir dess resultat, dessutom behöver validitetsanspråk enligt Messick (ibid) på ett eller annat vis beröra de konsekvenser eller implikationer studien får för dem den berör.

I denna studie handlar validitet och giltighet om hur väl jag lyckas förhålla mig till det som Glynos och Howarth (2007) sammanfattar som forskningens artikulatoriska praktik: hur jag lyckats sammanföra tidigare forskning, bakgrundsinformation, teoretiska antaganden, metod, empiri och analys i ett resultat som länkar samman. Här har jag strävat efter att formulera hur jag själv resonerat kring val av teoretiska begrepp och att skriva fram hur dessa genomsyrar min förståelse och läsning av empirin så att transparens i möjligaste mån skall erbjudas. Bland annat har jag i redovisandet av resultatet, använt mig av sammanhängande berättelser, samt citat för att ge ungdomarnas egna röster mer utrymme och för att visa hur ungdomarna på olika vis beskriver hur deras tillvaro ser ut och hur olika eller lika deras berättelser kan framträda. Dessa berättelser är mina sammanfattningar och beskrivningar av de samtal jag genomfört med några av studiens ungdomar och de inleder de olika kapitlen. Det har inte varit helt enkelt att välja ut dessa berättelser. Det urval av ungdomar vars berättelser getts mer individuellt utrymme i texten, är delvis baserat på omfattningen av reflektioner som gjorts i de anteckningar som förts i anslutning till samtalen. Det är berättelser som jag menar är representativa, då de både tar olika ungdomars utgångspunkter och innehåller

flera av de utsagor som resultatet fokuserar. De kortare citat som sedan används för att exemplifiera resultatet visar snarare på variationen i vad ungdomarna talar om.

Citaten i texten är ordagrant återgivna, jag har dock i avhandlingstexten valt att understundom transformera talspråk till skriftspråk (ordföljd och ordval är autentiska) så att t.ex. ”va” skrivs ut som ”vara” eller ”ba” skrivs ut som bara. Detta gör jag för att undvika den kontrast som kan uppstå mellan ett akademiskt skriftspråk och ett informellt uttryckt talspråk, kontraster som vid läsning kan förefalla som ”fördummande” då ungdomarna (eller för den delen jag själv) uttrycker sig i tal. Jag har också försökt att skriva fram eller sammanfatta vad det är för fråga eller undran som lett fram till det uttalande som presenteras i avhandlingstexten (Potter & Wetherell, 1987). Detta blir också ett sätt att underlätta läsarens bedömning av rimligheten i de resultat som presenteras.

Winther Jørgensen och Phillips (2007) hävdar att diskursanalytiska ansatser i en eller annan mening alltid är kritiska, och att forskaren har någon typ av kritisk målsättning med sitt arbete. Att denna studie vill problematisera frågor kring ungdomars möjlighetsvillkor, aktualiserar som exempel också en vilja att problematisera de maktaspekter som finns i den bedömande praktiken. Här vill jag också relatera till frågan om reflexivitet. Det blir då en fråga om hur jag förhåller mig i den språkliga framställningen av studien och min medvetenhet om att de ord jag använder också är diskursivt villkorade. Det blir också ett övervägande över hur jag själv framställer talet om bedömningar och gör vissa urval och tolkningar.

Diskursanalytiskt drivna studier kan valideras genom att den metodologi och de teoretiska antaganden som används appliceras på studien (Lather, 1993; Winther- Jørgensen och Phillips, 2007). Som uttolkare av materialet och som forskare är också jag formad av institutionella ordningar, hierarkier och diskursiva villkor som bland annat formerar de möjligheter jag har att framställa studien i text. Detta innefattar såväl genomförande och form som språklig framställning. Det innebär också en förståelse för hur jag själv med mina förutsättningar deltar i att konstruera mina möten med ungdomarna. En intervju är en kontext med särskild inramning där ett informationsutbyte sker enligt bestämda mönster. Även om jag strävat efter att låta eleven styra riktningen i viss mån, har jag ändå haft mina teman och frågor som jag velat täcka och därmed styrt samtalet mot bedömningar. Möjligheten att föra samtalet tillbaka mot ett tema är också enligt Scheurich (1995) en av

METOD

fördelarna med intervjuandet som metod. Det bör också nämnas att i framställningen av resultatet, har studien fått ett övervägande fokus på styrande och fostrande aspekter relaterade till bedömning; kanske på bekostnad av talet om kunskaper. Det fostrande uppdraget förefaller mer synligt och retoriskt tillgängligt för ungdomarna i studien varpå att de talar mer om detta, medan kunskaper förvisso är vedertagna, men svårare att sätta ord på. Möjligen är det återigen det pedagogiserade språkbruket som villkorar vad ungdomarna har möjlighet att tala om.

Reflexivitet och användandet av det teoretiska rastret på själva studien inbegriper också en förståelse för hur ungdomarna också understundom framställer sig själva som fria subjekt som har kontroll över sin situation, att de på ett eller annat vis också genom intrycksstyrning fabricerar sig i intervjusamtalen, liksom de berättar att de gör i klassrummen. Detta betraktar jag dock som en del av de inramande diskursiva villkoren, som också regisserar vad ungdomarna förväntas och villkoras att tala om. För att bemöta detta, har jag under studiens gång strävat efter att erbjuda någotsånär transparenta resonemang, försökt ge ungdomarna relativt mycket utrymme i texten, samt sökt efter att skriva fram reflexiva tankegångar för att diskutera min egen process.

Forskarpositionen är inramad på så vis att den förutsätter att jag förhåller mig till de regleringar och krav som dikteras diskursivt och institutionellt. Detta gäller både etiska förhållningsorder och de expertsystem som kvalitetssäkrar mitt arbete i enlighet med gängse normer. Dessutom förväntas mina tolkningar och resultat kläs i en akademisk språkdräkt som skall göra mina tankar tillgängliga och trovärdiga för läsare och granskare på ett sätt som kan accepteras i den akademiska världen likaväl som i skolans verksamhet.

Slutligen blir Messicks (1989) resonemang kring validitet, en fråga kring konsekvens. De anspråk och implikationer som blir möjliga att göra är därmed att betrakta som möjliga konsekvenser och dessa diskuteras i avhandlingens avslutande del.

DEL III. RESULTAT

People know what they do; frequently they know why they do what they do;
but what they don't know is what they do does.

(Michel Foucault, i Dreyfus & Rabinow, 1982:187)

Del III består av avhandlingens empiriska delar. Resultatdelen innehåller 4 kapitel som på olika sätt behandlar bedömning i förhållande till möjlighetsvillkor och subjektsskapande. Kapitlens teman struktureras utifrån studiens frågeställningar och beskriver såväl enskilda elevers berättelser som centrala utsagor. Kapitlens ordning är av kronologisk karaktär där fokus flyttas från ungdomarnas förståelser av skolans och bedömningars betydelse, till hur de på olika vis påverkas av bedömningar och till hur bedömningar utgör hinder och möjligheter i deras vardag. Det avslutande resultatkapitlet handlar om hur ungdomarna svarar eller navigerar efter de bedömningar som görs. Varje kapitel inleds med en berättelse som närmare presenterar någon av studiens ungdomar och hur de resonerar i samtalen. Dessa berättelser representerar främst gemensamma utsagor, de visar så att säga på det gemensamma medan de citat som används för att representera resultatet visar på variationer.

Det första kapitlet i resultatdelen *Skola och bedömning, "naturligt och nödvändigt"* är menat att ge en överblick över hur ungdomarna tillskriver skola och bedömningar *betydelse*. Kapitlet utgör på så vis en fond för kommande kapitel. Det fokuserar främst på hur ungdomarna begripliggör syftet med den obligatoriska skolgången. Detta för att ge en bild av hur ungdomarna kan förstå vad det är för förväntningar som ställs på dem. Dessa förväntningar som återkopplar till Foucaults (1971/1993) konceptualisering av utbildningssystemet som en ritualisering av ordet, kan visa på hur samhällets rådande diskurser, medierade av skolans arbete framträder i ungdomarnas tal om syftet med utbildning. Denna analys kan sedan relateras till hur ungdomarna förstår de villkor som gör bedömningar meningsfulla, tillgängliga eller otillgängliga för dem.

Påföljande kapitel *Bedömning som disciplinering och normalisering*, utgår från frågeställningen om vilken *betydelse* ungdomarna tillskriver bedömning och hur bedömningar *inverkar* på dem. Denna del baseras på ungdomarnas berättelser om hur de villkoras och hur governmentalisering och inramning framträder som styrande i ungdomarnas tal. Dessa berättelser bidrar till och blir avgörande för hur eleverna kan agera i skolan.

Kapitlet *Synlighet och osynlighet*, berör ungdomarnas möjlighetsvillkor i relation till bedömning och hur de själva synliggörs och arbetar för att deras prestationer skall synliggöras. Samtidigt förefaller det som att de mål och krav de arbetar efter osynliggörs. Det pedagogiska formella språk som används gör det svårt för ungdomarna att se vad som förväntas av dem och obstruerar bedömningars betydelse. Osynliggörandet riktar istället ungdomarnas blickar mot vad de kan avläsa (beteenden och uppförande) för att förhålla sig till en diskurs som *inverkar* genom att avkräva förändring och förbättring och på så vis inverkar på vem de kan vara.

Resultatdelens fjärde kapitel *Elevers navigering* utgår från de styrnings- och synlighetsaspekter som fokuserats i föregående kapitel och resonerar kring ungdomarnas strategier för att *navigera* efter de villkor som dikteras genom bedömningar. Det handlar om hur de förhandlar med sig själva och för att behålla sin autonomi på olika vis anpassar sig eller gör motstånd mot formella och informella förväntningar och krav.

6. Skola och bedömning - ”naturligt och nödvändigt?”

Elever i svensk grundskola har skolplikt, vilket innebär att en nioårig skolgång är obligatorisk för varje svensk medborgare mellan sju och sexton år. Skolan är en institution och en sammanslutning av individer som organiseras i skolbyggnader där normer och regler strukturerar mänskligt handlande. Goffman (1959) skriver att: ”every institution captures something of the time and interest of its members and provides something of a world for them: in brief every institution has encompassing tendencies” (s.4). Ungdomarnas förståelse av syftet med utbildning i grundskolan kan visa oss, hur de genom olika förhandlingar införlivar vad de uppfattar som ”naturligt” och relevant. För att illustrera hur talet om skolan och bedömning kan framträda, får mitt återgivande av mötet med Alex och hennes berättelse inleda kapitlet.

I samtalet med Alex (liksom med de andra ungdomarna) återfinns tanken om skolan och om bedömningars betydelse som något de tar förgivet. Skolgång är för ungdomarna i studien ingenting som ifrågasätts, snarare är det något som de ser som ett privilegium eller en demokratisk rättighet. Skolans ställning som kunskapsförmedlare är obestridlig och utbildningen syftar till att förbereda ungdomarna för vuxenlivet. Bedömning ingår som en del av utbildningen och är något normaliserat som eleverna uppger att de inte alltid har så mycket insyn i. Dess mest uppenbara och synliggjorda betydelse, återfinns i hur bedömningar och betyg används som ett sorteringsinstrument inför vidare utbildning. Dessutom framträder bedömningars betydelse i att peka ut för eleven vilken typ av förbättring som behövs för att nå krav och mål.

Alex

Det är en tidig vintermorgon, i slutet av skolveckan. Vi sitter mittemot varandra i ett litet konferensrum, Alex har en stor stickad mössa på sig inomhus. Hennes hår är färgat i olika kontrasterande nyanser och ligger snett ner över det ena av de svartsminkade ögonen. Hon ser lite trött ut, och säger faktiskt vid flera tillfällen att hon är väldigt trött och att hon har svårt att sova.

Kroppsspråket är sammanhållet, hon liksom kramar sig själv där hon sitter på trästolen, men händerna rör sig också hela tiden. De pekar, visar, slår fast och gestikulerar och det är påtagligt hur hennes händer utgör en del av språket – de förstärker eller slår ifrån sig, markerar eller dämpar. Vi inleder samtalet och når snart fram till min fråga som rör skolplikten.

Jennie: Vad tänker du är egentligen anledningen till att alla måste gå i skolan?

Alex: Vi ska ha utbildade människor i vårt land helt enkelt. Det är bra. Det är bra att vara allmänbildad också, fast att bli allmänbildad blir man ofta inte i skolan, så det är lite brist på det. Kanske typ politik och sånt håller vi nästan aldrig på med utan vi bara... kör det teoretiska så här.

Utbildning och allmänbildning står alltså enligt Alex inte riktigt i linje med varandra. Allmänbildning blir politik och kan med hennes logik också ses som något som behöver ha praktisk tillämpbarhet för att bli meningsfullt, medan utbildning blir mer av en teoretisk fråga. Diskussionen om politik finns med som en röd tråd i samtalet med Alex. Hon jämför politiska partier och använder samhälls skeenden nationellt och internationellt som referenspunkter. Vi glider ständigt tillbaka till frågan om att engagera sig eller att inte engagera sig politiskt som sextonåring. Alex gjorde det, hon engagerade sig för ett ungdomsförbund; ett beslut som byggde på en övertygelse och en vilja att kunna vara med att påverka, att få diskutera, att få lära sig mer och att få bli invald i ungdomsfullmäktige. Beslutet ledde till att hon istället blev utstött, mobbad och utpekad som annorlunda och icke önskvärd. Det var i huvudsak hennes politiska åsikter, som i de sammanhang hon befann sig utpekades som fel. Snart handlade det också om klädsel, frisyr, musikmak, föräldrarnas sysselsättning och så vidare. Alex bytte skola, hon bytte till och med stadsdel. Nu pendlar hon varje dag mellan hemmet i förorten och den nya skolan i ett annat område.

Hon berättar att hon trivs i den nya skolan, har funnit vänner med liknande intressen och engagemang, men spåren från mobbingen sitter kvar. När hon talar om sin gamla skola och hur dessa händelser har påverkat henne, blir rösten mer lågmäld. Hon beskriver att det fortfarande finns dagar hon känner sig dämpad, nere och som hon uttrycker det, introvert. Det är ett känsloläge som hon förstått inte uppskattas av alla skolans lärare. Alex säger att lärare vill ha mer extroverta elever som syns och hörs, att de inte märker de elever som helst sitter med och bara lyssnar. Jag undrar om det inte är okej att

elever är olika i ett klassrum? Vilket hon svarar att det inte är. Lärare föredrar elever som syns och visar upp vad de kan och sitt trevliga sätt. Det finns liksom rätt och fel sätt att agera elev. Själv tar hon inte så mycket plats säger hon, även om hon oftast är på plats.

När vi talar vidare om anledningar till att alla måste gå i skolan, använder Alex en distinktion mellan användbara eller inte användbara kunskaper. För henne är kunskaper relevanta om de kan användas som verktyg för att förbättra för sig själv eller för att hjälpa andra säger hon. Att kunna argumentera för sina åsikter, att förstå skeenden, att kunna diskutera på djupet är kunskaper som för Alex har ett värde, medan syftet med mer ämnesrelaterade kunskaper är svårare att förstå.

Det är ju typ bra att kunna gångertabellen, plus och minus och såna. Men var och när ska man använda algebra egentligen?

Matematiska kunskaper, som hon kan ha praktisk vardaglig användning av, som plus och minus, kan vara motiverade, annan matematik tillhör främst dem som skall bli matematiker, säger Alex. I hennes mening är det främst samhällskunskaper, att förstå och se sammanhang och att förstå sina demokratiska rättigheter och skyldigheter som är de viktigaste lärdomarna skolan kan stå för.

Alltså jag tycker att politik och samhällskunskap är extremt viktiga ämnen/.../liksom att folk vet så pass lite om politik i allmänhet och det är väldigt bra att kunna det. För att man kan göra väldigt stort av bara en röst liksom.

Engagemang och intresse finns också med i det Alex uttrycker om vad det är som bedöms i skolan. Hon säger sig tro att det förr var viktigare med ytliga kunskaper, som att kunna ange årtal för viktiga händelser utantill, men idag är det viktigare att visa på många olika typer av kunskaper och att visa sig aktiv och intresserad i klassrummet.

Nu för tiden är det mer på hur djupt man kan gå liksom om man, ifall man räcker upp handen ofta och sänt det bedöms ofta väldigt eh... som väldigt positivt.

När hon talar om att gå djupet, relaterar hon till att kunna diskutera och reflektera. Handuppräckning blir ett sätt att signalera att hon är engagerad. Alex kan sägas ha anat något av en förskjutning där utbildning och bedömning har blivit allt mer inriktat på allt elever är och gör. Även här anger

Alex en skillnad mellan de olika ämnena. I matematik är det fördelaktigt att jobba bra och att vara intresserad, medan det i samhällskunskaperna är fördelaktigt att ha en åsikt och att förmå att argumentera för den. För Alex är detta ingenting hon direkt har hämtat från kursplanernas centrala mål och kunskapskrav. I Alex berättelse utelämnas läroplanens formulerade innehåll. Däremot ger hon klara bilder av vad hon tror förväntas, slutsatser hon bland annat har dragit utifrån att betygen har påverkats av hennes periodvisa nedstämdhet. Under dessa perioder har bra resultat på proven inte räckt till för att kompensera för det intryck hennes humör gjort på lärarna säger Alex. Hon säger att då hon inte uppvisat tillräckligt av aktivitet och intresse har det påverkat hennes betyg negativt.

Jag har upplevt mycket som ifall jag bara har klarat proven, alltså de veckorna jag har varit lite tystare liksom, så ifall jag bara har klarat proven liksom och fortfarande haft samma kunskap som jag har haft när jag har varit aktiv och diskuterat men bara klarat proven bra, bara fått typ ett C eller ett B på ett prov eller så, men inte har varit aktiv och diskuterat så har jag fått mycket sämre betyg än vad liksom eller sämre omdöme än när jag varit aktiv och diskuterat.

Förutom intresse och engagemang säger Alex att relationen till lärare kan ha stor betydelse för vad det är som bedöms.

Hur man betar sig mot läraren så klart. Ifall man är jättejobbig och i värsta fall elak mot sin lärare liksom då är det ju ofta så att man får sämre bedömning, för då är man ju uppkäftig liksom.

Bedömningen får enligt Alex en direkt inverkan på hur elever kan bete sig i klassrummet. Egentligen är bedömningens syfte ingenting som elever uttryckligen går och funderar över, säger hon. Samtidigt är bedömandet ständigt närvarande och något som i hög grad påverkar hur elever agerar eller ser sig själva. Hon beskriver till exempel att hon reflekterat över att betygen i förhållande till den funktion de får i framtiden får alldeles för stor betydelse i skolan. Jag undrar varför elever får betyg.

Man tänker inte riktigt så... varför vi har det egentligen. Man tänker mer snarare att det är för att vi ska komma in på gymnasiet och sen bara för att det är för att du ska komma in på universitetet liksom. För det, men det är egentligen... egentligen så betyder betygen bara nånting i skolan.

Alex har redan bestämt vad det är hon vill läsa på gymnasiet, det blir en studieförberedande inriktning, så visst har hennes betyg stor betydelse. Hon

tror att betygen räcker till, men vågar inte lita på detta fullt ut. Snart fortsätter hon sina reflektioner med att säga att hon inte tror att betyg är bra för yngre barn då det kan få dem att tappa tron på sig själva, att de kan uppleva sig själva som stämplade om det blir ett dåligt utfall. Däremot kan skriftliga omdömen vara ett sätt att nå förbättring. Alex säger också att de skriftliga omdömena känns mer personliga och visar på att läraren har sett henne och ”att man inte bara är typ en elev till”. Däremot tycker hon att lärare tenderar att uttrycka sig onödigt krångligt, att de använder ett språk i klassrummet och ett annat språk i de skriftliga omdömena.

Det ska vara mer så här såsom att man har en, eller inte kanske. Men att man skriver liksom bara vanligt, bara till en människa. Det behöver ju inte vara så här... för de får ju komma ihåg lite kanske att de skriver till tonåringar, och inte till vuxna människor, för vi pratar ju inte så, så...

De skriftliga omdömena skall utmynna i en individuell utvecklingsplan. Alex beskriver för mig hur hon får hem dokument där lärare formulerat ämnesvis hur hennes kunskaper står sig. På utvecklingssamtalet läser mentorn upp omdömena ämne för ämne för att mål sedan skall formuleras vid sittande möte.

Sen sitter man där och så skriver man ner hur man ska bättra sig och så, det är väl det som man gör antar jag.

Detta citat handlar om målen som formuleras i den individuella utvecklingsplanen; målen som skall hjälpa eleven uppfylla kunskapskraven. När jag frågar hur planen formuleras, om det är egna mål för alla skolans 16-17 ämnen, säger Alex att det inte går att formulera så specifika mål, utan att de istället fokuserar på vissa ämnen; ”för det är ju inte säkert att det går dåligt i alla ämnen”. Målen sätts alltså utifrån en tanke om att stärka svagheter och formuleras för de ämnen där det går dåligt. Efter att planen är formulerad, händer enligt Alex inte så mycket mer.

Alltså de ligger bara där. Mina föräldrar brukar sätta in dem i en pärm (skratt) så att jag vet vad jag behöver jobba med.

För Alex är de individuella utvecklingsplanerna, liksom för många andra elever i den här studien mest en pappersprodukt som endast aktualiseras en gång om året och då vid utvecklingssamtalet, sedan syns de inte mer.

Kapitlet bygger härifrån vidare på de utsagor som framträder bitvis i Alex tal och som återkommer i de övriga elevernas tal om vad utbildningen i

grundskolan är till för, samt vilken betydelse bedömningar tillskrivs av eleverna i studien. Fortsättningsvis diskuteras två spår: *talet om skolans betydelse* och *talet om bedömning*. Dessa två spår presenteras var och ett för sig, för att sedan avslutas med en gemensam sammanfattande reflektion över hur talet om skolan och talet om bedömning kan förstås.

Talet om skolans betydelse.

Då ungdomarna i studien talar om skolans betydelse, framträder en konfigurerad inramning som handlar om de möjligheter som erbjuds eller krav som ställs på den vuxna individen i en framtid. Ungdomarna framställer generellt sin utbildning som den enda möjliga vägen mot att leva och verka som en vuxen medborgare. Skolan har också enligt eleverna ett viktigt uppdrag i utvecklande och tränande av sociala färdigheter. Utbildning i grundskolan framstår som en plantskola där individen kan näras och växa för att finna en lämplig väg att följa. Skolan skall lära, förändra och förbättra individen. Det är en institution som utgörs av strukturer, av diskursiva praktiker, och av normer och regleringar som organiserar och reglerar hur individer kan vara (Goffman 1959).

Att förberedas för ett liv som samhällsmedborgare

Utbildningssystemet är en ritualisering av det talade ordet, skriver Foucault (1971/1993) och låter oss förstå skolan som ett system som bestämmer och fixerar det talande subjektets position. Ungdomarna kan ses som bestämda och (tillfälligt) fixerade i en elevposition, där de i funktion av att vara elev är under utbildning, påverkan och utveckling. Med Goffmans (1959) uttryck är de ”inneslutna³⁶ i institutionen”. Det är utifrån denna position och inramning eleven kan uttala sig. Målet med positionen är ett framtida liv som vuxen medborgare och skolans uppgift kan förstås som att förvara och förbereda de unga för framtiden. Den förberedande uppgiften skrivs fram i läroplanens (Lgr11) värdegrund, och specificeras både i termer av värden och i mer konkreta kunskaper av ungdomarna i samtalen. I den framtida

³⁶ Goffman använder sig av engelskans ”encompassing”, för att tala om hur individen genom att befinna sig inom institutionens omsorg/vård/överinsende, villkoras av de inramningar som reglerar vilka möjligheter och restriktioner som finns. Jag väljer att över sätta det till inneslutande då det betecknar hur innesluts av inramningen och inskrivs i de regleringar som institutionen bär. Individen är en del av institutionen och institutionen förkroppsligas av individen.

medborgarpositionen ingår för eleverna exempelvis att klara av ett arbete, och att förhålla sig till arbetstider och krav som ställs av andra. Det handlar också om överlevnad, att förstå hur ekonomi hanteras och att tillägna sig centrala baskunskaper. Skolan är en plats med mångfacetterat innehåll och både kunskap och fostran ingår enligt Lgr 11 (ex. s.9) i uppdraget, vilket förefaller självklart för merparten av eleverna i studien. Ungdomarna förklarar ibland hur skolans olika ämnen finner sin betydelse (eller inte) för framtiden, genom att differentiera och reda ut på vilket sätt de får praktiska implikationer. Jag talar med ungdomarna om anledningar till att alla måste gå i skolan.

/Björn: Ah men till exempel i SO lär vi oss saker som gör att vi inte blir trångsynta som gör att vi kan respektera och förstå andras religioner och så vidare och i geografi och sånt så att vi inte är dumma. Så i matte är det ju basic matte så att man kan räkna så att man inte blir lurad eh när man betalar... Eh hemkunskap lär man sig hur det är att vara en hemmafru ungefär så det är ju bra att kunna om man bor ensam... det är ju de här basic sakerna.//

/Nathalie: För att alla måste bli allmänbildade, och kunna klara sig i livet – att gå en utbildning och få ett bra jobb och... alltså man ska ju känna till liksom andra religioner till exempel, det kanske man inte får göra annars, så det kan man ju lära sig om till exempel om muslimer och sånt. De som kanske inte tittar så mycket på tv eller någonting de vet inte vad som händer ute i världen också. Och på till exempel SO tar vi upp mycket vad som händer just nu och på engelskan så lär man sig liksom att prata ett internationellt språk som det är obligatoriskt för alla att lära sig...//

Björn och Nathalie ger uttryck för olika medborgarkompetenser. Det handlar om att bli en vidsynt individ med förståelse för andras villkor, att bli utbildad och känna till omvärlden. Det handlar också om praktiska kunskaper som behövs för att klara av ett arbete och om utmaningar i vardagen; att kunna räkna och sköta ett hem. Utbildning i grundskolan bidrar till tillägnet av grundläggande kunskaper och värderingar. Jag frågar Della varför hon tror att alla måste gå i skolan i Sverige?

/Della: Mm... alltså det är ju lärorikt och om man inte går i skolan så kan man inte ha nån, man har ingen grund att jobba upp sig på typ, bli nånting. Så det är ju bra att kunna (...) typ matte och så här, nå men typ det är grunden, men typ matte och politik, men inte politik men typ samhäll... och hur typ världen fungerar, typ olika ämnen man lär sig typ att vara social med alla andra.//

För Della framstår skolan som något som är självklart att basera sitt medborgarskap på. Det är en grund för att bli en vetande, fri och självständig medborgare som kan matematik och som finner sig hemmastadd i den politiska diskussionen och som dessutom har en grundläggande förståelse för hur världen fungerar. Även Robert och Filip i följande utdrag vittnar om hur skolan i det närmaste beskrivs som en förutsättning, för att de som ofärdiga och unga medborgare skall bli färdiga och fullvärdiga.

/Robert: För att lära oss, alltså det är ju klart. Vi skall kunna jobba och så. Och så..annars kommer inte vi kunna ha något arbetskraft. Alltså vi kommer inte kunna överleva. Vi lär ju oss, det är ju anledningen så att säga, att vi går i skolan. Man lär sig att överleva sen när man blir vuxen liksom, du lär dig det mesta, du lär dig allting om världen, hur det fungerar och så. Så... du lär dig ju liksom hur du klarar det, och vad du liksom... är kapabel till och vad du, alltså vad DU, liksom vill komma med... för vissa saker vet man inte själv och där får man liksom skolans stöd till det. //

/Filip: Men det är väl för att man måste ju lära sig lite, allmänbildning är bra på alla sätt egentligen. Du måste ju kunna veta vad du gör, där ute till exempel. Om du går på en gata och så kanske du känner ”jag kan gå och göra vad jag vill” utan att veta vad konsekvenserna blir, det vet man ju via skolan liksom. Det är ju liksom... aah, sen är det ju alltid bra att lära sig saker. Kunna utvecklas, kunna utveckla världen också liksom, alla måste ju gå i skolan för att man ska kunna gå framåt i världen som ett land och så vidare.//

Skolan är för Robert som en grund för att han skall klara av ett framtida liv som arbetstagarare. Samhället bidrar med utbildning och Robert ger tillbaka i form av framtida produktivitet. För Filip handlar skolan mycket om att lära sig interagera och att förhålla sig etiskt riktigt mot medmänniskor. Därtill menar han att skolan har betydelse för nationell utveckling i ett större globalt sammanhang.

Talet om vad utbildning är till för, inramas av ungdomarnas diskursivt konstruerade bild av en framtida medborgare. Citaten ovan visar medborgaren som öppen, kunnig och respektfull inför andras levnadsförhållanden och villkor. Det är en samhällsmedborgare som deltar i samhällsutvecklingen, som handlar moraliskt riktigt och rättvist och känner till konsekvenserna av sitt handlande. Det är även en individ som är allmänbildad, smart, social och inte blir lurad i affärer, en som är utbildad och har ett bra jobb och som på egen hand kan ta hand om ett hem. Vidare är det också en världsmedborgare med global utblick, en som vet vad som händer i världen och som bidrar till

utveckling. Det är en medborgare som också kan kommunicera internationellt på engelska och som kan relatera till och acceptera ”de andra”. För att bli en sådan individ behövs skolans stöd och hjälp.

Diskursen kring tolerans, förståelse och i viss mån lika värde som synliggörs i ungdomarnas tal, återspeglar den värdegrund som kommuniceras i Lgr11. Värdegrunden har i den senaste upplagan tydliga inslag av internationalisering och globalisering. I samtalen framträder värden i en *värdegrundsbaserad rättvisediskurs*, som handlar om att agera rätttrådigt och rättvist för sitt eget och för andras bästa. Detta inbegriper att förstå skeenden i omvärlden, eller att tolerera och förstå ”den andre” och att behärska engelska som ett ”internationellt språk”.

Pettersson (2008) diskuterar hur styrning av nationella utbildningssystem syftar till att producera goda samhällsmedborgare, och hur begreppet fylls med olika innehåll. Elevpositionen innebär att eleven genom att delta i en praktik med ”inbäddade värden”, görs (och gör sig) öppen för utbildning och för de förväntningar som ställs av skolan och av det omgivande samhället. Här synliggörs idén om att skolan skall förbereda ungdomar på ett medborgarskap, en idé som implicit bär på argumentet att ungdomar (i egenskap av ofärdiga vuxna) är oförberedda på ett framtida liv och att ordentlig utbildning kan kompensera för bristande socialisation (Lawy, 2014; Nicoll m.fl. 2013).

Den framtida samhällsmedborgaren som ungdomarna utbildas till, framträder genom det de säger sig behöva lära inför framtiden som en imaginär bild av medborgaren, konstruerad i det som för ungdomarna är det diskursivt ”naturliga”. Olson m.fl. (2014) identifierar ett antal medborgardiskurser i ungdomars narrativ. Det är en *vetande medborgare* som bidrar till samhällslivet och som utvecklar samhället i samarbete med andra medborgare. Det är ett praktiskt kompetent subjekt som också deltar i den politiska diskussionen. Dessutom är det en *ansvarsfull, holistisk medborgare* som ser sig själv som en del av ett större sammanhang och som tar ansvar för jordens människor, miljö och resurser. Till sist synliggör Olson m.fl. (ibid) också en *fri och självständig medborgare* som använder friutrymmet mellan individ och stat i ansvarig frihet för samhällets bästa. De tre identifierade medborgardiskurserna synliggörs genomgående i de samtal jag haft med ungdomarna, även om fokus och tyngd placeras olika. I min studie utkristalliseras också en *moralisk medborgare* som känns igen i läroplanens värdegrund, den som ju kodifierar de värden som ett samhälle önskar av sina

medborgare (Forsberg, 2008). Då ungdomarna genomgående i samtalen kopplar skolans och utbildningens syfte till hur de skall leva i framtiden, är medborgarpositionen betydande för hur de förstår skolans uppgift. Då nuet aktualiseras i samtalet, relaterar ungdomarna skolan främst till sociala aspekter och till bedömning.

Att vara och bli en social individ

Det sociala livet i skolan och de sociala lärdomarna beskrivs av ungdomarna som en synergieffekt av att alla måste gå i skolan. De uttrycker de sociala aspekterna som en positiv konsekvens av att vardagen i klassrum och korridorer i mångt och mycket består av interaktion. Lilja (2013) diskuterar i sin studie av förtroendefulla relationer i skolan, att för en del elever är skolan framför allt en arena för sociala relationer. Dessa relationer, både med kamrater och med lärare, kan till och med utgöra en förutsättning för att lärande skall optimeras eller ens möjliggöras.

Ungdomarna talar om vikten av att vara en social individ som klarar av att förhålla sig till andra i grupp, som en form av kunskap eller som allmänbildning. Det sociala framstår som både mål och medel. Genom att vara tillsammans med kamrater på frivillig basis eller med klasskamrater i skolans fixerade grupperingar, vinner de lärdomar och erfarenheter. Dessa är positiva både för deras sociala situation och välmående i nuet och för hur de kan agera tillsammans med andra i framtiden. Jag talar med Almira som beskriver skolans roll för att ge henne kunskaper inför framtiden och jag undrar om det också finns kunskaper hon kan ha nytta av i nuet?

Almira: Ja det är klart... så alltså man lär ju sig inte och sparar det till sen... alltså som matte... när jag var liten så kunde jag inte räkna, det kan jag ju nu så när jag ska räkna pengar och så, så vet jag ju det då. Sen lär man ju sig när man är tillsammans med andra, hur man ska vara och så... alltså annars skulle man ju kanske mest tänka på sig själv och skita i hur det blir för andra om jag gör så här eller så här.

Almiras resonemang ger intrycket av att färdigheter i matematik är lika betydelsefulla som de sociala färdigheter skolan fostrar till och hon talar om dem i ett sammanhang då jag frågar om nyttiga kunskaper. Fostransuppdraget får utrymme i läroplanens värdegrund och skrivs fram som en förutsättning för att tillsammans med kunskapsuppdraget verka att ”överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till

nästa” (Lgr11:4). I de värden som nämns finns förståelse och medmänsklighet och inlevelse för andra individer.

De sociala aspekterna som eleverna talar om tillskrivs också betydelse för möjligheten att se och förstå sig själv i ett sammanhang, att bli någon tillsammans med andra. Subjektsskapandet så som det på olika vis erbjuds, kan således ske i interaktionen med jämnåriga; då den unge möter andras förväntningar och prövningar av vem hen kan vara och får möjligheten att reglera och ständigt omformulera utkast till identiteter. Robert har tidigare talat om hur skolan lär honom ”vad han har att komma med” och hur skolan lär honom det han inte kan lära sig själv och jag undrar om han då också menar att han i skolan ”lär sig om hur han själv är”?

/Robert: Precis– inte bara det utan också om andra så här, det är ju väldigt speciellt liksom. Eh, alltså hade inte gått i skolan så skulle det ju vara, egentligen om man tänker skulle det vara katastrofalt... för ingen skulle kunna någonting. Vi vet ingenting om världen i så fall, inte ens om sig själv. Man blir ju en, eh man blir ju en annorlunda person ju mer man är med samåldriga också. Det är ju speciellt också. Det blir så här ett band liksom.//

Genom samvaro med andra, erbjuds en möjlighet att lära sig förstå andra och också att förstå sig själv i relation till andra. Della och Lisa ger här uttryck för liknande tankar då vi talar om att vara tillsammans med andra i grupp.

/Della: Men typ att om man har en klass, jag är ju inte med alla i min klass. Men jag är ju liksom kompis med alla och liksom alla andra klasser som man liksom lär sig vara med folk så man inte är så här, typ sitter hemma på helgerna eller vad man skall säga.//

/Lisa: Ja man lär ju sig om vi bara hade suttit hemma hade man ju bara suttit framför tv:n och så men nu, man lär sig ju liksom att vara social mot andra människor och... lär sig att alltså, träffa olika typer av människor.//

Skolan är en arena för att etablera vänskaper som kan göra vardagen utanför skolan mer socialt berikad, något som kan behöva läras in. Robin har en mer pragmatisk syn på lärdomar av att jobba i grupp och uttrycker det som om det är ett träningstillfälle för att hantera en framtida arbetssituation.

/Robin: Eh... det är la, att man lär sig jobba bland folk för det är mycket så mycket kontor, då får man ju sitta bland folk (ah) eh det ah man får ju lära sig att koncentrera sig när det är mycket ljud och grejer överallt och så och det är viktigt.//

Det jag tolkar som att *det sociala* i elevernas berättelser handlar om hur individen kan handla och interagera i olika situationer, vilket har såväl individuella som kollektiva aspekter. Den sociala interaktionen kan både läras ut och upplevas genom undervisning, men främst läras in genom interaktion med andra i skolans verksamhet. Sociala färdigheter beskrivs av eleverna som något som kan behövas för att klara av att anpassa sig på en arbetsplats, eller för att få ta del av utbytet och inte vara ensam, så som Della uttrycker det att "sitta hemma på helgerna". Ungdomarna talar i citaten här ovan om olika situationer då de sociala färdigheterna kan få betydelse som anpassningar till interaktionsordningar som råder på exempelvis en arbetsplats eller på fritiden.

Robert uttrycker att han kan bli en annan person "ju mer man är med samåldriga". Uttalande kan tolkas som talet om anpassning till den aktuella situationen och till gruppens interaktionsordning. Det kan också förstås som talet om hur interaktion med jämnåriga i skolan påverkar subjektsskapandet. Skolans och kamratgruppens betydelse i syfte att stötta den unge i processen "att vara någon" eller "att bli någon", är en form av subjektsskapande process. Möjligen kan det vara så att unga människor inte längre kan förlita sig på familj eller traditionella mönster i sin närhet för stöd sitt vuxenblivande, i samma utsträckning som förr. Skolan och den sociala gruppen av jämnåriga kan då fungera som ersättning för den tillhörighet och trygghet som förr gavs i familjestrukturen och fungera som ett minisamhälle. Skolan är en plats som i viss utsträckning erbjuder strukturer, lagar och regelbundenhet. Det är troligt att skolan, näst efter familjen och signifikanta andra i ungdomars närhet, har störst påverkan på unga människors handlingar och beteenden (Lawy, 2014). Därmed är det också i skolan möjligt erbjuda förhållanden som möjliggör för individen att omvärdera och tolka sina insikter, erfarenheter och attityder. Skolan får på så sätt betydelse för att socialisera ungdomar till att bli medborgar-subjekt.

När subjektsskapandet förstås som kontinuerligt och drivet i interaktion mellan självet och andra och konstruerat på olika platser av olika diskurser (Foucault, 1982), blir skolan och de sociala relationer som etableras där betydelsefulla. Skolan som tvingande institution bidrar till subjektsskapandet genom sin utsträckning i tid och rum och genom de formella och informella institutionella ordningar som villkorar hur subjektet "får vara" i olika sammanhang. Elever blir socialt institutionaliserade och konstruerade utifrån olika positioner då de befinner sig i skolan. De omsluts eller innefattas av det som av Goffman (1963) betecknas som *identitetsvärden*: de regleringar och

normer som bär på en allmän syn på hur individer bör vara. Subjekt formas i mötet med interaktionsordningar, i mötet med lärare, i möten med jämnåriga; med de regler som råder i de olika klassrummen och i skolan som plats och samhällsinstitution. Interaktionsordningar reglerar hur och vad elever kan göra och därmed också vem de kan vara nu och i framtiden.

Att finna sin väg i livet

Grundskolans utbildning förstås av ungdomarna som allokering. En utsaga som motiverar obligatorisk skolgång i nio år, är därmed talet om kvalificering och sortering. Kvalificering syftar här till att förbereda elever för nästa steg i utbildningen eller för yrkesarbete och för att möjliggöra sorteringen inför detta nästa steg. Här framträder en logik i samtalen, en värdegrundad diskurs baserad på likvärdighet. Inte minst syns detta då ungdomarna talar om att den gemensamma grundutbildningen i grundskolan, ur en rättviseaspekt skall ge alla elever samma chanser att finna sin väg i livet.

Anledningen till att alla elever läser samma kurspaket i nio år beskrivs av ungdomarna som en möjlighet att utifrån en gemensam grund få prova på olika områden och testa sina kompetenser, preferenser och fallenhet. Det är inte säkert att alla kunskaper kommer till nytta, men grundutbildningens likvärdiga utbud borgar för ”valfrihet”. Vi talar om grundskolans innehåll och vad det är till för. Della säger att alla måste gå i skolan för att de skall kunna få ett jobb och jag undrar vad det är i skolan som förbereder dem för arbete?

/Della: Alltså, det beror helt på vad jobbet handlar om egentligen. Vet man vad man vill göra så är det egentligen inte nödvändigt att gå alla ämnen. Men... kanske man inte vet vad man vill göra när man är så liten så kanske därför man får gå alla ämnen så man har allmän utbildning... Men typ det här med estet, typ inte musik det är inte jätteviktigt, men typ om man vill bli något inom musik så är det viktigt. Men typ bild och slöjd. I början var ju typ slöjd som syslöjd, lära sig sy symaskin liksom, sy – det är ju bra kunskap men ingenting som man använder hela tiden.//

Skolan kan alltså förbereda genom att erbjuda olika alternativ eller allmän bildning, eftersom elever ännu inte vet eller har bestämt sig vilken väg som skall bli framtidsvägen. Per ger, liksom Della uttryck för att alla måste gå i skolan för att kunna jobba.

/Jennie: Vad är det man lär sig i skolan som man måste kunna när man jobbar?

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Per: Ja man lär väl sig ganska bra saker. I samhällskunskap om man ska jobba... matte... bild om man skall bli konstnär eh om man ska bli vetenskapsman, så fysik eller ja sånt. Idrott om man skall bli fotbollsspelare eller nåt sånt där (...) nä men man kan ju ändra sig om man... i fyran kanske man inte vill bli fotbollsspelare, men i nian kanske man vill det, så då är det väl ändå bra om man har gått (i idrottsundervisning) i femman, sexan sjuan, åttan...//

Elever uttrycker alltså att om alla får möjligheten att lära sig samma saker, om de får likvärdig undervisning, har de erbjudits ”samma förutsättningar” för att finna sina egna vägar. Sorteringen blir därmed för ungdomarna en positiv valfrihetsprocess. Hos Foucault (1971/1993) beskrivs utbildningssystemet som ett instrument som (förgäves) försöker ”göra det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken typ av diskurs som helst” (ibid:31). Med den logiken kan ungdomarnas reflektioner kring en likvärdig gemensam grund tala för att var och en genom deltagande i grundskolans utbildning, i framtiden är kvalificerad att ”bli vad den vill”.

Ibland är det svårt för ungdomarna att se exakt vad de skall ha vissa kunskaper till i nuet eller i framtiden. Jag talar med Tom som beskriver hur han lutar på att lärare undervisar utifrån att de vet vad som är viktigt och att som elev är det bara att följa med på det läraren valt. Jag undrar om det finns något han tänker inte är så viktigt av det han lär sig i skolan?

/Tom: ... Alltså... jag tror inte man kan säga så (att det finns viktiga och oviktiga kunskaper). Man vet inte det innan. Om det är viktigt. Det vet man när man blir vuxen när man ska göra... om man kan det eller inte. Allt kan vara viktigt.//

Kunskaper kan alltså generellt vara viktiga, även om det kan vara svårt att se på vilket sätt eller när. Detta skulle kunna tolkas som en osäkerhetsfaktor. Om eleven inte vet vad som skall läras, är det säkrast att lita på läraren och det som undervisningen ger. Jag talar med Fanny som först säger att elever egentligen behöver lära sig allt och jag undrar om det inte finns någonting som är onödig kunskap?

/Fanny: Nej... alltså egentligen är allt man lärt sig viktigt någon gång... fast gympan... jag vet inte gympa... jag och (namn) ah gympaläraren, snacka om att han är trött på att jag ifrågasätter han liksom... ”jag behöver inte hoppa över bockar när jag är vuxen” liksom... varför ska jag liksom bara...ah idag ska jag hoppa bock för att det har jag lärt mig i skolan att jag ska göra... (skratt) alltså det är lite sjukt... varför ska jag hoppa liksom. Eller längdhopp, jag ska inte bli fröidrottare, jag är 146 centimeter liksom... alltså

vill jag hoppa långt så börjar jag väl i fröidrott på fritiden då... (skratt) men ojojoj vad vi har argumenterat om det där jag och (namn på lärare), tillslut säger han bara ”men skit i det då”./.

Fannys lärare kan inte motivera vad hennes kunskaper i redskapsgymnastik skall syfta till och själv kan hon inte heller finna något användningsområde, förutom att det eventuellt skulle kunna bli ett fritidsintresse. Att hoppa bock eller längdhopp på idrotten framstår som ett av många inslag i utbildningen som elever inte alltid förstår syftet med. Det finns här en generell diskrepans i hur ungdomarna talar om de ämnen som kategoriseras som mer teoretiska och de ämnen som är praktiskt eller estetiskt orienterade. I de fall ungdomarna har svårt att se vad de skall ha kunskaperna till, handlar det i regel om bild, syslöjd, idrott, hemkunskap eller musik. De teoretiska ämnena framhålls av eleverna som mer relevanta för vilka möjligheter som erbjuds i framtiden. De tillskrivs en tydligare logisk koppling i ett förberedande för yrkesliv och medborgarskap, eftersom dessa genom betygen villkorar möjligheter att komma in på gymnasiet. Uppdelningen av de olika ämnenas relevans tycks återkomma i berättelserna oavsett om eleven själv aspirerar på en yrkesutbildning eller teoretisk programinriktning. De teoretiska ämnena har därmed en direkt nyttoaspekt som inte synliggörs på samma vis för de estetiska ämnena, vilket indikerar att utfallet i termer om resultat och mätbarhet får större betydelse än innehållsaspekter. I Asp-Onsjö och Holms (2014) studie syns liknande tendenser och författarna relaterar distinktionerna mellan status på praktiska och teoretiska kunskaper till en prestationskultur som gör de teoretiska kunskaperna lättare att mäta och bedöma. Den uppdelning eleverna gör återspeglar gymnasieskolans segregerade program, där de studieförberedande programmen med sina högre intagnings- och examinationskrav bidrar till att markera status för de olika inriktningarna. Korp (2011b; 2012) poängterar att differentiering och dikotomisering mellan praktisk och teoretisk kunskap förstärks genom att gymnasieutbildningarnas olika fokus också tenderar att reproducera snarare än överskrida genus- och klassordningar. Det finns således en inbyggd statusskillnad mellan teoretisk och praktisk kunskap, som bestäms genom sociala positioner och genom en kunskapsekonomisk nytta.

Skolan framställs som färdigförhandlad, en plats som erbjuder en uppsättning mer eller mindre tvingande moment och möjligheter. Det är sedan upp till eleven att på egen hand förvalta utbudet och utnyttja de erbjudanden och möjligheter som finns ”för alla” oavsett förutsättningar. Så

som Fejes (2010) skriver placeras ansvaret att förvalta de erbjudanden som samhället genom utbildning erbjuder hos eleven. Den egna kraften och ansvaret kan sedermera utifrån gemensamma likvärdiga förutsättningar leda till framgång. Eventuella misslyckanden är elevens egna. Denna enskilda diskursiva position stämmer väl in i ett samtida marknadsperspektiv, där valfrihet, och ansvar för den egna framgången genom liberala diskurser framställs som något eftersträvansvärt. Styrningen har på så vis förflyttats till enskilda subjekt som i ansvarig frihet själva skall reglera sina egna möjligheter till ett framtida medborgarskap och anställbarhet.

Talet om bedömningars betydelse

Då ungdomarna talar om bedömningar, talar de i regel om dem som ett samlat begrepp som innehåller alla de olika teknikerna som används för bedömning. Då de talar om mer specifika bedömningsformer är det de skriftliga omdömena, betygen och omdömen lärare lämnar vid utvecklingssamtal som står i centrum. Liksom i fråga om skolans betydelse, blir bedömningar framställt som något normaliserat. Bedömningar per se, som företeelse i skolans värld är inget som ifrågasätts och det går inte heller att avstå från att bli bedömd och betygssatt. Skolan som institution, strukturerad genom sina regleringar och normer, är i enlighet med Goffman (1959) en inneslutande värld, där saker och ting kan tyckas gälla som naturordningar. I samtalen framkommer att ungdomarna inte själva uttryckligen funderat närmare över den formella anledningen till att bedömningar görs, utöver det mest uppenbara: att de skall fungera som ett summativt urvalsinstrument inför vidare utbildning.

När detta diskuteras vidare framkommer ändå en syn på bedömningar som något som kan verka cirkulärt. Skriftliga omdömen och utvecklingssamtal anger en riktning och betygen utgör ett samlat mått på huruvida riktningens angivelsen har varit lyckosam. I bedömning ingår för ungdomarna dock så mycket annat än formella kunskapskrav i kursplanerna. Bedömningar bidrar till att rikta fokus mot att det finns mål att sträva mot och de avgör vilken framtid som blir möjlig i fråga om gymnasieval. Bedömningarna hjälper också eleven att granska sig själv och se hur förbättring och förändring är möjlig.

Att peka mot målen

Bedömningarna relateras av ungdomarna till målinriktat arbete. De skriftliga omdömena, betygen samt de nationella proven skall mäta och presentera elevers kunskaper i relation till kursplanernas centrala mål och kunskapskrav för de olika betygen. Detta är eleverna medvetna om. Många av dem talar emellertid om innehållet i målen som något diffust, och en del av ungdomarna hänvisar inte till kursplanernas mål över huvud taget. Det diffusa och okända handlar främst om att ungdomarna inte kan specificera eller tala om vilka målen faktiskt är. Målen och kunskapskraven presenteras förvisso av lärare, men inte av alla. De visas upp på väggar, sätts in i pärmar, skickas hem, synliggörs på skolans internet forum eller läses högt av läraren i klassrummet. Vi talar om hur elever vet vad det är de skall lära sig och kunna.

/Kjell: Det är väl allt, eller du måste ju kunna alla, eller typ alla kunskaper. Det står ju... ofta får du ett papper där det står ”det här ska du klara av i biologi i år sju till nio”, och då fyller man upp de kraven.//

/Robert: Alltså det är ju ett riktigt sätt och ett bra system. Och det är inte bara det att jag... eh... det är bättre att ha det här systemet som vi har nu för det kan ju också... vi lär oss mycket bättre. Det är mer... det är ju inte bara det att det är så här mer krav, utan det, du lär dig de här kraven och då... och vilka misstag du gör och då... kan du komma igång mer. Just nu hade jag funderat liksom... vad jag har tänkt ut nu är att... eh... få godkänt liksom. Sen så höja upp det, höja upp det, höja upp det – och sen på nationella prov tänker jag köra extra hårt, så får jag de här extra poängen med så kommer jag in på ett gymnasie. Jag har den målsättningen, så bara bli bättre, bättre, bättre, bättre så jag kanske inte presterar det bästa, men alltså liksom... bara för att komma igång så har jag – eller nu vet jag exakt hur jag gör. Mmm.//

/Sofia: Ja... jag tycker nästan att alla brukar göra det (tala om mål och kunskapskrav) – eller innan man börjar med ett nytt arbete så brukar de ge ut en sån där typ läroplan och så brukar de beskriva lite, men ofta så brukar de bara läsa det upp och ner och då blir det... att ah... man orkar inte lyssna på det för det är typ väldigt tråkigt, men det ska ju det... vissa lärare förklarar att ni ska uppnå det här och då förstår man ju mycket mer... mm. Men man brukar få det att sätta in i sin pärm så... slänger man det ah (skratt).//

Dessa tre citat talar alla om mål, även om de benämns på olika vis: som ett papper med krav, målsättning eller som läroplan. Mål eller krav är sådant eleverna förstår att de skall uppnå och sträva efter, som skall få dem att klara av kraven, bli bättre, och som Robert säger ”köra extra hårt”. Vilka dessa mål

eller kunskapskrav mer specifikt är, eller hur de är formulerade är som citaten vittnar om, svårare för ungdomarna att ange. Det ungdomarna här ovan fokuserar är att det finns mål och krav som föranleder strävan och att som Robert formulerar det ”bli bättre, bättre, bättre”. Lärare i skolan hänvisar ständigt till mål, vilket verkar rikta ungdomarnas uppmärksamhet mot måluppfyllelse på bekostnad av innehållet.

Sofia antyder att det inte går att fokusera på lärares tal om mål, då det är tråkigt, vilket kan tyckas vara en rimlig reflektion vid ett närmare betraktande av hur målen och kunskapskraven formuleras. Hyltegren (2014) analyserar kunskapskraven för årskurs 9. Som exempel visar Hyltegren att för att uppnå E, som kan anses vara lägsta godkända nivå, i ämnet svenska krävs att eleven uppfyller 67 olika delkrav. Därtill kan adderas att eleven läser 16 ämnen, som alla har kunskapskrav för de olika betygsstegen. Mängden mål på olika nivåer och i olika intersektioner förklarar hur komplicerat det kan vara för elever att försöka minnas och att arbeta konkret med dem.

Tiden som passerar mellan det att presentationen av målen görs och till det att den formella bedömningen förmedlas, verkar inte heller präglas av något uppenbart målinriktat arbete eller av bedömning för lärande. Att känna till att målbeskrivningar finns, att de är viktiga och kravfyllda, betyder inte att de blir aktiva och medvetna redskap i ungdomarnas arbete. Jag ber Robert att tydliggöra hur betyg och kunskapskrav hänger ihop och hur de går att använda för att höja upp och bli bättre, bättre, bättre som han säger i det föregående citatet.

/Robert: Du får bara liksom ett betyg och inget skrivet... då vet du inte vad som är fel, men om du får ett F, då vet du att du gjort något fel, väldigt många fel. Och om du bara kan grunderna då får du ett E om du kan lite mer än grunderna då får du ett D om du kan grunderna och detaljerna, de lätta detaljerna då får du säkert C... men då vet du aha vad, nu när jag har pluggat så här mycket så får jag det här men om jag pluggar ännu mer får jag det där./

De olika betygsstegen med tillhörande kunskapskrav för A, C och D- betygen förstås av Robert snarare som en vertikal gradering av insats, än som ett utvärderande av elevens kunskaper ställda gentemot de nyanserade kunskapskraven för de olika kursplanerna. Färre fel och fler rätt, fler detaljer och mer plugg är en utsaga som ungdomarna förhåller sig till. Logiken är inte helt missriktad. Det som skiljer de olika kunskapskraven åt är generellt

värdeord. I Lgr11 anges ett av delmålen i svenska – för lägsta godkända betyget E, på följande vis.

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att på ett i huvudsak fungerande sätt, välja att använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. (ibid:230)

För betyget C, lyder kunskapskravet för delmålet:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. (ibid:231)

Skillnaderna i kunskapskraven är graden av flyt och huruvida tillvägagångssättet kan bedömas som *i huvudsak fungerande* eller *ändamålsenligt*. Förutom att kunna urskilja innehållet i målen behöver elever också urskilja gradering i insats genom att lösa ut värdet i olika steg. Målformuleringarna kan tänkas avkräva ungdomarna betydande retoriska resurser. För eleverna fungerar graderingen ändå som en riktninggivare: Låga betyg kräver att ansträngning görs; ansträngning som i Roberts version (i citatet ovan), betyder att göra fler rätt (eller färre fel), ägna sig åt detaljerna och plugga mer. Så som Andreasson m.fl. (2015) visar då det kommer till formuleringar i iup placeras också i denna studie, ansvaret för måluppfyllelse hos eleven och dennes individuella insats medn skolans insats osynliggörs.

Att möjliggöra en framtid

I talet om bedömningars betydelse, knyts de olika formella teknikerna för bedömning samman i ett gemensamt bedömningspaket. Bedömning är när lärare värderar, graderar, kommenterar och formulerar tankar kring lärande och eleverna hoppar i samtalen mellan de olika formella teknikerna: betyg, skriftliga omdömen, individuella utvecklingsplaner, utvecklingssamtal osv. När jag ber ungdomarna att separera de olika bedömningsformerna och förklara deras olikheter framträder betygen som mer avgörande och viktiga, då de får en reell betydelse för möjliga framtider. Hos Foucault (1974/2003) möts den övervakande hierarkins metoder och den normaliserande sanktionens metoder i *examen*. Det är en normaliserande granskning som utgörs av bedömandets mål och mening mot vilka elevens prestationer ställs; och en övervakning som möjliggör kvalificering, klassificering och bestraffning. Att genom examinerande tekniker få veta sin nivå, blir även likt en prediktion på vilka

framtider som eventuellt blir möjliga. Dessa prediktioner diskuteras av Klapp Lekholm och Cliffordson (2009) då de visar att lärare tenderar att väga in elevers förmågor och egenskaper i betygssättning. Så som eleverna i min studie också ger uttryck för, är lärandet i skolan och sedermera bedömningen, komplex och mångfasetterad och inbegriper förmågor och egenskaper som inte uttrycks i kunskapskraven. Detta förklaras av författarna (ibid) som en informell lärarkunskap som inbegriper vetenskapen om vad samhället i framtiden kommer att förvänta sig av skolans elever. Lärarkunskapen om vad elever behöver ha med sig inför framtiden är inget som erkänns som bedömningsgrund varken i läroplan eller i utbildningssystemet. Likväl är det en kunskap som förefaller omöjlig att räkna bort ur utbildningens innehåll och ur betygssättning. Thorsen (2014) argumenterar för att just förmågor och egenskaper och verbala resurser är betydande aspekter av hur elever visar sina kunskaper och att det därför oundvikligen tas i beaktande vid betygsättning. Elevers kunskaper går inte att isolera från eleven som uttrycker eller visar upp dem.

Slutbetyget blir små småningom den slutgiltiga inträdesbiljetten till vidare utbildning, i övrigt är det svårt för ungdomarna att finna anledningar till att få betyg och reflektionerna blir ibland fundersamma och ifrågasättande. Vi talar om betygens betydelse.

/Alex: Sen när det liksom, när jag har pluggat klart eller så, så kommer inte mina betyg att betyda ett squat. Det är bara nu som det betyder någonting, och det ska liksom vara .//

/Jonas: Det känns inte så nu... alltså det är superallvar när lärarna talar om det... man blir fan rädd att det ska bli fel.//

Både Alex och Jonas ger uttryck för att betygen har stor betydelse vid denna tidpunkt där de nu befinner sig, och skall välja framtidsvägar. Stundens allvar förefaller uppenbar och flera av eleverna uppger att det är en insikt som kommer relativt sent och ibland plötsligt.

/Harry: Men jag vet att det är sant att i sjuan och åttan är det någorlunda slappt det vet vi... det är som vi faller in här och de säger... det är lugnt, det är ingen fara, sen i nian så, Pang! (slår knytnäven i handen) Sen använder de ju jättebra... att säga det här med gymnasiet... som är livets val...det är största valet någonsin! så får man smått panik.//

/Tom: Alltså... jag minns inte om det var så förut, men nu är det mycket på betyg och att så här prestera betyg hela tiden.//

Harry och Tom talar båda om hur en tidigare avslappnad inställning till betyg från både lärare och elever aktualiseras av det val de står inför. Betygen villkorar inte bara möjligheter att ansöka till gymnasiets nationella program, utan också vilken inriktning och vilken skola som blir möjliga att välja. Jag undrar hur Daniel tänker om skillnader i olika bedömningsformer, då han uttrycker att betygen egentligen är mest viktiga och jag undrar varför?

/Daniel: Mm betygen är väl till för slutpoängen så att man kan komma in på en gymnasieskola, betygen – definitivt viktigast...*(Jennie: för att de...)*. Ja det är ju... vad ska jag säga, betygen är... om jag vill komma in på en skola med 200 poäng så krävs ju det för att jag ska kunna komma in därför är betygen de viktiga.//

Ungdomarna i citaten ovan vittnar om att betygen får en bestämd och tydlig funktion vid en viss tidpunkt. Allvaret understryks av lärare i skolan och ungdomarna talar om hur tillvaron i nionde klass centreras mycket kring betyg. Så som Harry uttrycker det kan gymnasievalets närvaro i tiden bli till ett disciplinerande verktyg då lärare plötsligt ”pang!” förmedlar att eleverna står inför ”det största valet någonsin”. Uttryck som ”hela världen; superallvar; livets val; större på något sätt; definitivt viktigaste och prestera betyg hela tiden”, vittnar om att allvaret i betygens funktion uppenbaras för eleverna. Valet inför gymnasiet är som beskrivet i tidigare studier: en första station där ett avgörande individuellt livsval skall göras (Grytnes, 2011; Aaltonen, 2012). Betygen blir meriterande och sorterande, de har betydelse för att kunna ta nästa steg i utbildningskarriären. Utöver detta beskriver eleverna inga direkta av dem kända anledningar till att mått på deras prestationer skall förekomma. Betygen är summativa, huruvida de fungerar som en beskrivning av ett framåtskridande lärande är svårt att se. Ett formativt lärande kan också vara svårt för ungdomarna att utläsa i övrig bedömning. Jag talar med Boss om hur skriftliga omdömen fungerar.

/Boss: Aha... alla lärare skriver vad de tycker om en och hur man är i skolan typ och om man kan nå högre eller om de tror att man kan nå högre typ såna saker.

Jennie: Skriver de det då?

Boss: Ja och sen skriver de vad det inte är, om man riskerar att inte nå godkänt sen också.

Jennie: Okej... hur ser det ut, är det liksom skrivet i löpande text eller finns det nån tabell eller hur ser det ut?

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Boss: Det är mer uppdelat, eller det beror ju på lärare, vissa lärare skriver så att man inte förstår och vissa skriver uppdelat.

Jennie: Mm... men när de skriver så att ni inte förstår, hur har de skrivit då?

Boss: Eh... svävande typ så här man får inget riktigt svar; går det bra eller dåligt man får inget riktigt.

Jennie: Ah, är det som att de pratar runt det?

Boss: Ah men det, de pratar runt det. Inte; det går bra eller det går dåligt, det är bara massa...

Jennie: Men hur kan det stå då?

Boss: Typ att... den här eleven har visat, har typ visat det här och så ibland så... på väg att visa det men det här går inte riktigt bra och så... sen i slutet så säger de liksom inte: den här eleven ligger på den här nivån eller – det är bara liksom – det går si eller så men ingen liksom slutgrej.

Jennie: Du skulle hellre vilja att det stod ...

Boss: Ja typ som vissa lärare skriver så, det skulle vara bättre om de skrev att ditt, den... eller den här eleven ligger på en bra nivå, kan uppnå högre betyg, eller den här eleven måste jobba hårdare för att uppnå ett bra betyg eller såna saker.//

Boss försök att förklara och mina försök att ta reda på hur det ser ut känns igen i samtalen, det tycks vara svårt för ungdomarna att till fullo förstå bedömningar. De förefaller främst bestå av beskrivningar av nulägen som inte ger tydliga riktningar för framtida möjligheter. Boss uttrycker det som att det inte framgår om det går bra eller dåligt, eller vilken nivå han ligger på, att de pratar runt det, att han inte riktigt får något svar och att det är svävande. Bedömningar verkar sätta eleven under lupp, de ger information i summativa termer, men verkar inte präglas av något egentligt formativt syfte. Det svårdefinierbara och diffusa som Boss uttrycker återfinns allt som oftast i språket som används i planerna. När målen och kunskapskraven blir svåra att uttyda blir också vägen dit snårig och otillgänglig³⁷ (men inte omöjlig).

Bedömningars betydelse för att möjliggöra en framtid, kantas av vetskapen om att sortering och urval till gymnasiet sker på grundval av betyg. Detta kan styra hur ungdomar planerar sina studier, hur de väljer att agera i klassrummet och hur de positionerar sig i förhållande till sina jämnåriga kamrater (se även

³⁷ Jag återkommer till de språkliga otillgängligheterna i kapitlet *Synlighet och synlighet*.

Asp-Onsjö & Holm, 2014). Jag talar med Almira om hur hon resonerar kring sina betyg och val inför gymnasiet och hon säger att hon inte kan välja helt fritt med de betyg hon har nu men att det kan bli en ”hyfsat bra skola” och att det finns bättre skolor, hyfsade skolor och skolor där ”skrapet” hamnar. Jag undrar vad ”skrapet” är för något?

Almira: Ah... alltså det är en sån skola som alla kommer in på... det låter inte så bra om man säger alltså jag går på xx-skolan... så men egentligen så kanske det inte ska spela så stor roll om man går samma program, alltså samhäll här eller där eller omvårdnad här eller där... vad fan spelar det för roll egentligen? Men folk är konstiga... jag vet att de snackar så.. speciellt på xx-skolan alltså de är så jävla coola och bara ”de på xx-skolan är som dräggen” men *jag* tänker inte så...

Således finns det diskussioner bland ungdomarna som definierar skolor som bättre eller sämre, utifrån vilka krav som finns för att bli antagen. Betygen får en avgörande betydelse för vilken inriktning och skola som kan väljas på gymnasiet och de framtider som dessa sedan villkorar. Målnivåerna och kunskapskraven, som de uttrycks i termer om individuella förväntningar, uppfattas som vaga och otillgängliga, men de placerar dock en hel del ansvar på den enskilde eleven. Det handlar om ansvar att avkoda vad som gäller, ansvar att förstå sina skyldigheter och sina möjligheter och sedan förmåga att agera i enlighet med detta.

Att förstå sig själv och öppna för förändring

Det är vanligt att ungdomarna talar om att de olika bedömningsformerna fokuserar olika sidor av eleven och elevens kunskap och kunskapsutveckling. De beskriver att betygen är till för att summera kunskaper och de individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen skall vara inriktade mot att bestämma vilka möjligheter som finns för eleven att tillskansa sig ytterligare kunskaper. Främst beskriver ungdomarna hur de skriftliga omdömena fokuserar och bedömer personliga egenskaper, social utveckling och beteenden i klassrummet. Jag frågar Harry om skillnader mellan betyg och omdömen.

/Harry: Jag tror det är en viss skillnad på betyg och skriftliga omdömen, jag tror betygen är mer... mer satta efter resultaten och vad man får på proven, eller läxor och medan omdömena är mer hur du beter dig i klassrummet, trevlig, o-tyken, intelligent eller... mycket så. Sen finns det

I DEN BETRAKTADES ÖGON

även på omdömeslapparna finns det ju eh, lite sånt där kryssa i typ, såna mål man ska nå upp till socialt eller nåt sånt – det står på alla.//

”Det står på alla” säger Harry och hänvisar till att det på alla de formulär för skriftliga omdömen han får på sin skola, finns förtryckt sociala mål som lärare kan kryssa i. Förekomsten av dessa mål i dokumenten, talar om för honom att också sociala aspekter spelar in för hur han blir bedömd. Detta återkommer i samtalen. De skriftliga omdömena är mer personliga och beskrivande av beteenden, medan betyg och prov informerar om kunskapsläget.

/Saga: Ibland på ens omdömen kan man få ganska personliga saker, att de skriver att Å du är sån liksom och det är bra, eller du är sån... Alltså saker om ens personlighet som egentligen inte har med vad man presterar att göra och det hoppas jag inte ingår i betygen.//

/Filip: Alltså det är ju bra att det står något personligt också men det viktigaste är att du får veta hur du ligger till i ämnet. Och så sen om du är en riktig bråkstake som går runt och är jobbig då är det bra att det står med så att du kan skärpa dig om du nu vill göra det men om du känner att du ligger rätt bra som person då är det ju lugnt liksom då kanske det inte behöver stå mer.//

Beskrivningar av beteenden och egenskaper kan som i Filips reflektion, ses som erbjudanden till förändring: ”Du kan skärpa dig om du nu vill göra det”. Därmed är de implicit formativa. De beskriver och dokumenterar vad det är som avviker och därmed kan eleven själv korrigera. Eleverna betraktar det som något positivt att dokumentationen i de skriftliga omdömena fokuserar mer på individuella egenskaper än vad betygen gör. Det ses som ett bevis på att lärare vet vem de är. Dessa beskrivningar kan också förutom att just presenteras i omdömen värderas som (o)lämpliga eller (mindre) bra karaktärsdrag eller beteenden och antar därmed karaktären av informella betyg i ordning och uppförande. Genom att eleverna betraktar dessa omdömen som erbjudanden till förändring, får de en självteknologisk disciplinerande funktion. Eleven förväntas att med hjälp av lärarens blick, betrakta sig själva och på egen hand reglera sitt lärande och agerande.

Omdömena kan således utöver att beskriva kunskapsläget, lämna utrymme för att beskriva beteenden eller egenskaper hos eleven; hur intelligent eleven bedöms vara, hur den bemöter lärare, vilket humör den uppvisar. Tidigare studier visar att detta är vanligt förekommande i elevdokumentation (Andreasson, 2007, 2014; Hirsh, 2011, 2012; Mårell-Olsson, 2012; Vallberg Roth, 2009). Genom examen införs individen i ett dokumentärt område,

skriver Foucault (1974/2003) och beskriver hur dokumenterandet fångar in och läser fast individer på bestämda platser i ett nät av skrivna handlingar. Dessa handlingar som karaktäriserar färdigheter, avgör nivå och förmåga samt visar hur individen kan bli användbar. Genom ett formaliserande av dokumentationen: ”upprättas jämförelseområden som gör det möjligt att klassificera, bilda kategorier, få fram genomsnitt, bestämma normer” (ibid:191). Dokumentation av beteenden och egenskaper hos elever i bedömningar, möjliggör att vissa beteenden och egenskaper skrivs fram som önskningsvärda och eftersträvansvärda och att de utgör normen för mot vilka beteenden och egenskaper elever i klassrummet bedöms och disciplineras mot.

Bedömningar inverkar därmed på hur elever kan förstå sig själva i relation till andra och i relation till institutionens ordningar. Bedömningar och de framskrivningar som elever tar del av kan således också bli till ett incitament för att på egen hand förändra och förbättra. Ungdomarna litar generellt på lärares omdömen och framskrivningar som rättvisande, lärarna är betraktade som experter. Eventuella konsekvenser av detta individuella jämförande och förbättrande, liksom lärares position diskuteras vidare i nästa kapitel.

Skola och bedömning - ”naturligt och nödvändigt?”

Detta kapitel återkopplar till den av studiens frågeställning som behandlar de betydelser ungdomar tillskriver skolan och de bedömningar som utförs i skolan.

Ungdomarnas berättelser visar hur de ser skolan som en färdigförhandlad plats, där de kan utveckla färdigheter som förbereder dem på ett medborgarskap. Skolan är en plats som inramas av ungdomarna som relativt trygg och förutsägbar. Den erbjuder skolning till praktiska färdigheter och kunskaper, samt möjligheter att lära sig att agera som en social individ. Skolan erbjuder också möjligheten att få en grundläggande utbildning där eleven genom prövning av fallenhet och intresse kan finna en framtida väg att gå mot yrkesliv och karriär. Dessa möjligheter villkoras av att elever förhåller sig till Läroplanen och kunskapskrav och till institutionella ordningar.

När det kommer till bedömningar, framstår det som om ungdomarna främst ser dem som ett sorterande verktyg inför framtida skolval. Bedömningar hjälper också till att visa för ungdomarna att målorienterat

arbete är viktigt och att de avkräver elever ett ansvar för att göra förändringar för att nå framgång. Arbetet i skolan tydliggör tillsammans med bedömningar också vilka brister som behöver kompenseras för eller arbetas bort. Institutionens uppgift blir då att examinera för att sedan kunna normalisera genom att forma ungdomarna mot samhällets framtida behov. Möjligheterna i skolan och i framtiden villkoras av elevernas vilja och förmåga att förändras och förbättras. De olika bedömningar som görs utgör i förlängningen verktyg för att få elever att rikta uppmärksamheten mot vikten av att förstå sig själva och att på egen hand reglera sig; att lära sig konsten att styra sig själv till uppförande och uppföra sig styrt (Foucault, 1978/1991). Skolan och bedömningar bidrar på så vis till att konstruera subjekt.

Skolans ansvar för utbildning till kunskap är en synlig och viktig aspekt i samtalen, även om kunskaper samsas med beskrivningar som i mångt och mycket fokuserar på fostran av beteenden och attityder. Tidigare studier (Klapp Lekholm, Cliffordson, 2009; Korp, 2006; Rinne, 2015; Selghed, 2004; Thorsen, 2014) visar att lärare vid bedömning och dokumentation av elever tenderar att inbegripa de fostrande aspekterna och att eleven som person är svår att separera från det eleven kan. Bedömningen kan då den också inbegriper dessa aspekter, därmed förstärka elevernas förståelse av att skolans fokus i hög grad är fostrande.

Då ungdomarna talar om syftet med specifika ämnen, syns en skillnad i resonemanget mellan de teoretiskt orienterade skolämnena mot de som retoriskt kategoriseras som praktiska eller estetiska ämnen. I den globala kunskapsekonomin har nyttoaspekterna och mätbarheten i de teoretiska ämnena företräde framför meningen i de ämnen som betraktas som estetiska eller praktiska. (Asp-Onsjö & Holm, 2014; Carlbaum, 2012). Pettersson (2008) visar hur internationella kunskapstestningar får relevans för styrningen på nationell nivå. De teoretiska ämnena är möjliga att mäta och jämföra resultatmässigt, därmed kan de ingå som variabler i konkurrensen, exempelvis i internationella kunskapstestningar. De nyckelkompetenser som förespråkas inom EU och den globala kunskapsekonomin kan därmed inverka på kunskapers status i skolan och i nästa steg påverka hur elever på individnivå värderar olika kunskaper och kompetenser.

Både skolan och bedömningar beskrivs av eleverna som något naturligt och nödvändigt och motiveras i ungdomars berättelser med ett kvalificerande inför vuxenlivet och ett villkorande och möjliggörande av olika framtider. Liksom Lawy (2014) argumenterar för, bär ungdomarnas berättelser på

logiken att ungdomar är ofärdiga medborgare. Skolan skall verka som kompensande för brister i medborgarskapet. *Den värdegrundade rättvisan* genomsyrar ungdomarnas tal och vid en första anblick framträder en samstämmighet mellan läroplanens formuleringar avseende normer och värden och ungdomarnas tal om skolans betydelse. En läroplan syftar till att överföra viktiga och väsentliga värden för samhällets räkning och bidra till att reproducera ”goda medborgare”. Skolans uppdrag innefattar både kunskap och fostran som skall gynna den framtida medborgaren och samhället. Det hela ger en bild av en sluten cirkel, där de normer och värden som samhället vill förmedla återspeglas i en läroplan som också återfinns i elevernas tal. Det är ett sätt att tala som förmedlar politiska och sociala logiker som blivit vedertagna bärande ”sanningar” i svensk utbildning. Genom skolplikten och den obligatoriska bedömningen erbjuds samtliga elever en gemensam likvärdig grund där de genom prövning kan finna sin väg i ansvarig frihet.

Idén om liberal frihet inbegriper det fria valet som en rättighet och möjlighet för alla medborgare. Den värdegrundade rättvisan formulerad som lika möjligheter och gemensamma likvärdiga förutsättningar för alla elever, blir dock i avgörandets ögonblick till en rättvisepincip konstruerad utifrån tanken om lön för mödan eller don efter person. Dahlstedt (2007) diskuterar hur skolan är att betrakta som en individuell språngbräda där logiken, vad gäller villkor och möjligheter genomgått en retorisk förskjutning från jämlikhetsprinciper mot likvärdighet oavsett behov, baseras på samma förutsättningar och villkor för alla. Likvärdighetsbegreppet har i sin tur genomgått en transformation i den utbildningspolitiska retoriken från att inbegripa de förutsättningar som ges i utbildning av elever (uttryckt som jämlikhet), till att fokusera måluppfyllelse och mätbara utfall (Quennerstedt & Englund, 2008). Ansvar och möjligheten att utnyttja valfriheten blir därmed till en individuell angelägenhet som skall förtjänas.

Den fria viljan och den gemensamma möjligheten till framtida val är begränsad och reglerad av utbildningssystemet och former för bedömning (Korp, 2006). Så som Foucault (1971/1993) också säger hänger det på att ”fördelning av utbildning, liksom vad utbildning tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider” (Ibid:31). Utbildningssystemet med sin progressionstanke, sina performativa mål och resultatfokusering och sina kunskapskrav, där alla utifrån sina olika förutsättningar, strävar efter samma mål; tillåter således inte att alla ges samma möjligheter att välja.

I DEN BETRAKTADES ÖGON

I relationen mellan talet om skolan och utbildning och talet om bedömningar, blir de styrande aspekterna framträdande. Styrning som riktas mot eleven och elevens möjligheter att agera och vara någon både i samtiden och framtiden. Insikten i att betygen får så pass avgörande roll för framtida möjligheter, kommer enligt eleverna relativt sent. Dessa insikter handlar främst om att eleven inser sitt eget ansvar och möjlighet att påverka utfallet av betygen. Bedömningar kan, med incitamentet att de blir avgörande för framtida möjligheter, verka som styrande för hur elever förstår att det finns förväntningar på, och konsekvenser av, hur de presterar och agerar i skolan. Denna styrning av ageranden och prestationer diskuteras i nästa kapitel som avser att analysera bedömningens funktion som en teknik för styrning i termer av disciplinering och normalisering.

7. Disciplinering och normalisering

Vad elever kan göra, hur de kan förstå sig själva, vilka viljor, friheter och restriktioner som formar vardagen i skolan, påverkas av bedömande praktiker. Bedömningarna blir så att säga styrande för de möjlighetsvillkor ungdomarna talar om i relation till skolan och till möjliga framtider. De blir också styrande och inverkar på hur de kan vara och agera i skolan. I talet om de formella bedömningarna är det betygen och de skriftliga omdömena som främst nämns av ungdomarna, ofta nämner de också utvecklingssamtalen, som tycks ha ett stort fokus på just bedömningar av olika slag.

Olika former av styrning och bedömningars disciplinerande, normaliserande och övervakande funktioner framträder då elever talar om hur deras vardag villkoras av att de blir bedömda. Här får sextonåriga Vargs berättelse inledningsvis representera ungdomarnas tal. Vargs uttalanden illustrerar hur han försöker låta bedömning framstå som något normaliserat, och hur den ändå styr och villkorar. Med bedömningens hjälp riktas elevens blick och uppmärksamhet mot vad det är som är rätt saker att lära och vad läraren förväntar sig. Detta kan förstås som ett specifikt lärande, en särskild kunskap eller elevkompetens som premieras med positiva omdömen eller högre betyg. Varg talar också om vikten av motivation, ambition och att framstå som en bra och trevlig person som en del av denna särskilda kunskap. Bedömning kan därmed styra vilka kunskaper det är som blir viktiga i klassrummet och vad elever lär sig.

Varg

Vart tar de vägen sen? Jag vet inte kanske har de ett sånt här stort hemligt underjordiskt arkiv med massa... med allt som någonsin, du vet, alla som i flera hundra år...så har de såna här mappar, så står det allt om vad eleverna har gjort varenda dag. Och sen kommer *Uppdrag granskning*³⁸ och frågar om, Hur är det här rätt?

Lite på skämt beskriver Varg hur han föreställer sig vad som händer med de bedömningar och betyg som elever har fått under sin skoltid. Den avslutande

³⁸ Uppdrag granskning = Sveriges televisions samhällsprogram för undersökande journalistik.

frågan ”Hur är det här rätt?” samt den mystiska inramningen han ger förvaringen av bedömningar blir dock signifikant för hur Varg resonerar kring bedömningar och betyg som något som är påtagligt närvarande, men inte riktigt är klart och tydligt definierat i hans skolvardag.

Varg är en av de första ungdomar jag samtalar med för studiens räkning. Vi sitter i ett arbetsrum som måste bokas, men det hindrar inte elever eller lärare från att nyfiket kika in för att kolla vad som pågår, eller från att fråga om vi är klara snart. Hans alias väljer han ut från huvudkaraktären i en favoritbok. Varg är en kille med mörkt, mörkt hår som faller ner över ögonen, svarta smala jeans, nitbälte och en t-shirt med ett hårdrocksband jag själv gillar och gillade redan som tonåring. Vi talar om sommarens konsert och han skrattar rätt gott åt att jag varit ett fan i närmare trettio år. Det är väl rätt anmärkningsvärt för en som själv är sexton. Det blir i alla fall ett bra inledande samtalsämne och en nyckel för att låsa upp för vidare samtal. Bandet, en något excentrisk sångare och så bandets mångåriga maskot och dess utveckling.

Varg spelar gitarr, gillar musik, böcker och datorspel och är en ganska så typisk tonårskille säger han själv, om det nu finns sådana. Han berättar att han ägnar nätterna åt spel på internet och åt annat kul som finns på nätet och att han därför ofta är morgontrött hela dagen. Varg resonerar snabbt kring mina frågor och han återkommer ideligen till magiska dramatiseringar över hur det skulle kunna gå till, i de fall han faktiskt inte vet. I övrigt resonerar han kring hur han har tänkt och resonerar kring hur han tänker att det skulle kunna vara.

När jag frågar Varg vilken typ av elev han tänker att andra ser honom som, berättar han att han tror att andra uppfattar honom som allmänbildad och lägger till att det nog inte riktigt stämmer, att han har tappat motivation och ork, och att han inte riktigt förstår hur den bilden av honom kan hänga kvar.

Ja, jag tror att andra tänker att jag är ganska duktig i skolan, fast jag har verkligen inte varit det på sistone egentligen. Det är nåt, det är en sån fördom, eller jag har väl varit rätt duktig, men jag har ingen motivation alls för någonting... Det är bara att när jag var yngre var jag väldigt allmänbildad, kanske, ja men folk börjar komma i kapp mig nu (skratt).

Motivation och allmänbildning är tydligen något en duktig elev har, i Vargs version. Han fortsätter beskriva hur han alltid haft lätt för skolarbete och att hans betyg är hyfsat bra, att han inte har behövt anstränga sig, vilket har lett till att han tappat intresset för att utmana sig och att han egentligen inte vet hur han ”pluggar”. Han har bara varit i skolan och gjort det han ska och det verkar ha räckt. När jag undrar hur han kan veta hur andra ser på honom,

DISCIPLINERING OCH NORMALISERING

säger han att det är så han beskrivits i utvecklingssamtal, att det är så lärare talar om honom och att det också återgetts i omdömen.

I Vargs version är grundskolan främst till för att ge elever grundkunskaper, en bredare bas utifrån vilken eleverna sedan väljer inriktning för framtiden, utifrån hur de lyckas och vad de trivs med. När jag frågar om vilka kunskaper det är som blir viktiga i skolan, handlar det främst om studieteknik.

Vilka kunskaper? Det är väldigt olika på lektioner men... Jag tror att det är viktigt att ha kunskaper... Att lära sig rätt saker... att kunna sälla information, lära sig rätt information. Alltså och man, att kunna känna lärarna, veta vad de lägger upp på proven. /.../ ja, jag tror nästan att det är viktigare än att kunna allt, det är viktigare att kunna rätt saker.

När jag försöker utreda saken vidare, vad är rätt saker? berättar Varg att det handlar om att förstå vilka svar lärare vill ha, vilken typ av elev som får förmåner i klassrummet: den som lyssnar, den som argumenterar eller den som lär sig fakta utantill. De saker som Varg talar om som rätt blir då de saker som läraren valt ut som viktiga. Ett sätt att lära sig detta är att pröva sig fram och se vad läraren vill ha.

När vi diskuterar bedömningar som görs i skolan, blir samtalet mest fokuserat på betygen och på de skriftliga omdömena. Varg är tydlig med att han uppfattar det som två distinkt olika bedömningsformer.

Skriftliga omdömen säger mer egentligen, de säger mer vad man kan förbättra egentligen. De säger inte riktigt lika mycket på vilken nivå man ligger egentligen. Du kan förbättra någonting kanske. Eller man kan förvänta sig att man får bra på det. Men alltså de skriftliga omdömena de är mer så här... de berättar vad man kan förbättra.

Varg förklarar hur de skriftliga omdömena är tänkta att leda till förbättring och förändring. Det handlar om skriftliga formativa uppmaningar om hur elever kan arbeta vidare och ordet förbättring återkommer om och om igen i berättelsen. Han talar om att det i de skriftliga omdömena framför allt handlar om lärares beskrivningar av prestationer i skolan och att vara bra på att plugga. När jag sedan undrar vad som ingår i ett bra omdöme, glider diskussionen om prestationer och plugg dock över i att också handla om ambitioner och beteenden.

Ja, ambitiös tror jag, man får nog försöka vara lite trevlig också i alla fall om man ska få ett positivt omdöme. Alltså man kan ju vara världens idiot och så kan man ändå få omdömen som inte är negativa. Det är klart att om man ska ha lite mer positivt måste man vara trevlig, jag tror människor funkar så.

Hur vi bedömer och blir bedömda kan då tänkas ligga i den mänskliga naturen, vår inställning styrs av hur vi blir bemötta. För övrigt låter det som om Vargs egna omdömen har handlat om hur bra han är på att komma i tid, eller kanske snarare hur bra han är på att inte komma i tid. Personligen lägger han inte så stor vikt vid vad andra säger eller skriver om honom säger han. Varg återkommer ändå till att han tror på att de skriftliga omdömena generellt har en mer positiv inverkan för elever och hur elever arbetar i skolan, att de egentligen är mer effektiva för att leda till förbättring än betygen. Dessa får dock en större verklig och avgörande betydelse i slutändan.

Betygen... de kanske är, det är man mer intresserad av för där får man ändå hur bra man är på någonting. Så liksom det är man mer intresserad av egentligen fast de är egentligen mindre relevanta på något sätt. Förutom det sista då. liksom för det är, det är inte lika viktigt att veta vilken grad man ligger på som att eller kanske det är bra att veta om man ligger jättelågt, då kanske det är bra, men kanske inte lika bra att veta om man ligger högt för då kanske man blir lat. Då känner jag ' ja men det här kan jag'.

Det är alltså det sista betyget i grundskolan som för Varg blir intressant då det avgör hur grundskolan har klarats av och vilka möjligheter som ges inför gymnasieutbildningen. De skriftliga omdömena blir mer liknade vid en karta över vilken väg som är lämplig att gå och betygen blir målet för kartans vägvisande funktion. Vargs ambivalens över betygens relevans, säger han, hänger på hur han agerar som elev utifrån den nivå betygen placerar honom i och att betygens karaktär påverkar hur han kan agera. Ett högt betyg kan leda till att elever slappnar av och tänker att allt är lugnt. I motsatt förhållande säger han att det kan vara bra att veta om betygen ligger lågt, eftersom han då inser att han behöver skärpa sig. Betygens motiverande kraft ligger för Varg i att kompensera för brister snarare än i strävan efter att uppnå eller bibehålla bra betyg.

Hur och när han blir bedömd är för Varg höljt i dunkel. Han beskriver att bedömningar ständigt finns närvarande och att lärare samlar in bevis och observationer hela tiden. De mest uppenbara bevisen består av prov, inlämningsuppgifter, redovisningar och om att visa sig aktiv i klassrummet. Under tiden som han försöker reda ut för mig hur han tänker kring hur bedömningar görs, blir han mer och mer fundersam och börjar resonera kring hur många elever en lärare skall observera och bedöma och hur olika villkoren blir för exempelvis en lärare i svenska eller en lärare i musik som kan ha ett stort antal elever att bedöma.

DISCIPLINERING OCH NORMALISERING

Det måste vara ganska jobbigt för dem... Antingen antecknar de väl lite hela tiden, de borde de göra om man tänker efter. Det är kanske det de har det där skumma häftet till som alla har. Jag vet inte riktigt, det är inte alltid man ser det men det finns där någonstans... lite som spöken.

Det där skumma häftet intresserar mig, och Varg med, ett häfte som lärare skriver i under och efter lektionerna. Om han får göra en kvalificerad gissning tror han att det nog egentligen handlar om anteckningar om närvaro, eller om elever som kommer sent eller inte kommer alls.

Den samlade bedömningen förmedlas i verbal form framför allt genom utvecklingssamtal. Varg säger att det är främst genom de skriftliga omdömena och på utvecklingssamtalen han egentligen kan få reda på hur han ligger till i skolarbetet, den informationen är svår att få i det vardagliga arbetet. På utvecklingssamtalen används de skriftliga omdömen som underlag för samtalen, eller snarare är det så att handledaren eller kontaktläraren läser upp vad andra lärare har skrivit

Jag har ju min (ämnes-)lärare som handledare och han har ju ingen aning om vad det handlar om i de ämnena han inte har.

På utvecklingssamtalen formuleras mål inför kommande termin. Det är mål som siktar mot förbättring. Hur dessa mål sedan används och av vem, är han lite osäker på. Han vet att de kan vara till för honom själv; och visst kan det finnas en poäng i att andra lärare, eller för den delen vikarier, läser så att de vet ungefär hur han ligger till. Dessutom kan det enligt Varg vara så att de skriftliga omdömena fungerar som ett minnesstöd för lärare, inför nästa gång de skall skriva omdömen, eller sätta betyg.

Används på skolan? Jag vet inte de kanske inte används på skolan så mycket egentligen. De kanske är en liten grund till betygen, eller de används samma grund till omdömen som till betygen, alltså jag tror inte själv omdömena används så mycket i skolan. Alltså de kanske tittar på det som det är grundat på, men jag tror inte att de tittar på själva omdömena. Alltså de kanske tittar lite för att se om man förbättrar sig. De kanske tittar på förra årets när de skall skriva nästa. Jag vet inte.

Visst är det en del som för Varg ter sig som lite mystiskt. Trots detta är han positivt inställd till omdömen och betyg, det är bra att veta vad han har att mäta sig mot, och något annat system kan han inte tänka sig skulle kunna vara bättre.

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Jag är inte nöjd men jag är inte missnöjd. Jag... det är lite så där hemlig business där va.

Varg beskriver ett något ambivalent förhållande till hur han skall förstå vikten av betyg och bedömning och relationen dem emellan. Det är en ambivalens som återkommer i samtalen, där den unge försöker förlägga betydelsen av bedömning åt sidan som något som egentligen inte spelar någon roll, som är ganska ointressant och som inte påverkar en nämnvärt. I nästa andetag ges bedömningar istället en reell betydelse för de möjligheter och villkor som finns nu och i framtiden. De visar hur eleven kan arbeta vidare, placeras i konkurrensen eller hur den framstår i andras ögon.

Bedömningar i skolan kan här förstås som en teknik som bidrar till ett utökat lärande. Förutom utbildning mot målen i den formulerade läroplanen, kan elevers uppmärksamhet och lärande styras mot en tänkt idealbild av en elev och en framtida medborgare. På så vis blir bedömning i skolan till disciplinerande makttekniker som genom normalisering konstruerar lärande subjekt.

Skolans läroplan kan förstås som ett formulerat ideal, en kodifiering av de värden och kunskaper som samhället genom skolan vill fostra och utbilda sina medborgare till. Målen blir då riktmärken för hur elever skall arbeta i skolan. De utgör ramar som villkorar de maktrelationer som verkar i elevens skolvardag och som i samtalen främst fokuseras på normer, värden och fostran. Maktrelationer finns alltid liksom ett ”naturligt” inslag, insnärjda och invädda i alla institutionella och mellanmänniska relationer och är att betrakta som både repressiva och produktiva. När det gäller bedömning i skolan som en disciplinerande och normaliserande teknik, kan Foucaults (2003) definition av disciplinering genom straff och förväntan om straff eller restriktioner³⁹ tyckas något hårdragen, även om principen är den samma. Istället för (eller utöver) ett synlig bestraffande eller belönande är det här formuleringar i verbala och skriftliga bedömningar, samt betyg som kan verka som normaliserande. Fortsättningsvis diskuteras disciplinerings- och normaliseringsbetydelse för de möjlighetsvillkor som konstruerar lärande subjekt.

³⁹ Så som det definieras i teorikapitlet s. 73.

Att normaliseras till elev

Genom bedömning möjliggörs styrningen mot en normaliserad elevposition. Normaliseringen möjliggörs genom att eleverna genom bedömning riktar sin uppmärksamhet mot att deras uppgift är att lära, att visa upp sina kunskaper och ständigt vara öppna för förändring. Skolans roll för lärandet är knappast något som behöver skrivas fram. Skolan som institution behöver inte närmare förklaras eller definieras av eleverna. Så som det diskuterats i föregående kapitel är det generella kunskaper formulerade i termer av värden som i samtalen står i förgrunden, medan specifika kunskaper kopplas till konkreta göranden relaterat till de olika ämnena. Normaliseringen av elevpositionen utgår från dess relation till lärarens position och uppgift i bedömningssammanhang. Jag tar som vana att rätt tidigt i samtalen fråga ungdomarna hur de tror att lärare skulle beskriva vilken typ av elev de är.

/Daniel: Jag är väl, eh... jag kan vara ganska pratig, men ändå skötsam. Jag tar hand om mitt arbete. Jag vill ha ganska bra betyg, kanske ligger på medelmåttigt – C- ah.//

Daniel relaterar min fråga till ett elevskap som inbegriper hur han agerar i klassrummet och till den ambitionsnivå han har. Elevpositionen fylls så att säga av egenskaper och beteenden. Så gör även Kjell som här nedan relaterar sitt elevskap till hur han tänker att lärare ser honom som normal och medelpresterande. Nick som uttalar sig därefter, beskriver sig själv som en som inte jobbar så mycket, då han anger att betygen inte betyder så mycket för honom.

/Kjell: Eh ...jag vet inte inget speciellt direkt. Jag pluggar, alltså inte en sån där som pluggar som en galning, men inte heller nån som som eh så här skiter i skolan. Utan, lite normal. //

/Nick: En som inte jobbar så mycket, det är för att de här betygen inte betyder så mycket för mig.//

Implicit i Nicks uttalande syns hur han relaterar arbetsinsatsen och elevskapet till betyg. Han säger att han inte bryr sig så mycket om betygen, vilket gör att han inte heller anser att det finns något motiv för att lägga ner så mycket jobb på skolarbete. Nick är uppvuxen i ett annat europeiskt land dit familjen kommer att flytta tillbaka efter det att Nick avslutat grundskolan. För honom är betygen således enbart en inträdesbiljett till gymnasiet, en inträdesbiljett han inte behöver. Elevskapet kopplas så starkt till betygen att det avgör om det är

värt att engagera sig i arbetet med kunskapandet. För ungdomarna ingår också kamratlighet i ett elevskap, så som både Jonas och Harry i följande citat uttrycker det.

/Harry: Jag är nog, jag vet inte kanske men de brukar säga, pratar för mycket. Men inte att jag är dum tror jag... tuff, men kanske schysst, mot kompisar och så, men pratig definitivt att de säger pratig. Att jag borde räcka upp handen, jag vet inte men det säger de ju ofta.//

/Jonas: Att jag är en ganska schysst person. Kompis med de flesta liksom... jag bråkar inte, kåftar inte... kanske ingen mes... men jag gillar när folk är kompisar. Tycker inte det är någon anledning att kåfta eller jobba sig med lärare och så. Sen kanske jag inte alltid lämnar in i tid eller gör så himla bra på proven... men jag är inte taskig.//

Det som blir spännande i exemplen här ovan, är att frågan handlar om hur ungdomarna tror att lärare skulle beskriva dem som elever och hur reflektionerna sedan främst handlar om hur de tänker att de framstår i termer av ageranden och beteenden. Utöver dessa lyfter eleverna hur lärare fokuserar på deras humör, på det talutrymme eleven tar i anspråk och hur de agerar gentemot klasskamrater. Det här betyder förstås inte att detta är de beskrivningar lärare skulle ge. Det betyder att det är så ungdomarna talar om att lärare betraktar dem; vad ungdomarna tänker att lärare fokuserar. Den önskvärda eleven återfinns i ungdomarnas uttalanden i det som beskrivs som positivt och även i motsatsen till det som uttrycks som negativt, eller som behöver förbättras. Den önskvärda återfinns i det mellanrum som av Kjell i citatet ovan betecknas som "normalt". Det är en elev som är glad, snäll, ansvarsfull, skötsam och motiverad, en elev som bryr sig om skolan, som räcker upp handen i klassrummet och som pratar varken för mycket eller för litet.

Eleverna kopplar sina uttalanden och hur de kan veta att det är så lärare ser på dem, till vad lärare har sagt till dem i klassrummet. Det kan också vara något de fått höra på utvecklingssamtal, eller då lärare refererar till betygens betydelse eller nuvarande nivå. Bedömandet i sig ifrågasätts inte, det är lärarens uppgift och lärarens rätt att säga sin mening, även om det alltså tycks handla mest om hur eleven är. Möjligen är det så att det språk som används för att beskriva ett elevskap inriktat mer mot kunskaper och hur dessa kan beskrivas, inte tillhör eleverna själva och att de därför är svåra att återge.

Det framstår som om bedömningar alltid är något som lärare ger och elever tar emot (Rinne, 2015). Bedömningen hjälper till att tydliggöra de olika

positionerna, läraren är experten som förmedlar, betraktar och dokumenterar – eleven är adepten som tar emot, betraktas och dokumenteras. Lärare tar elevers beteenden och ageranden i anspråk genom att dokumentera och bedöma dem, och genom att på olika vis med formella krav i ryggen, tydliggöra för elever att bedömningar görs. Elever görs till objekt för bedömningar och elevers uppträdanden kan därmed värderas och dokumenteras och i nästa steg regleras.

Att normalisera beteenden och ageranden

Bedömningar kan fungera för att normalisera beteenden och ageranden genom att peka ut vad det är som är rätt och riktigt och sedan ange hur eleven står sig i förhållande till detta. Eleverna talar (som diskuteras i föregående kapitel) i samtalen om att de känner till att målen i kursplanerna finns, men anger dem sällan som direkt referens för vad de skall lära sig i skolan eller för hur de blir betygssatta eller bedömda. Istället är det andra mer (för ungdomarna) transparenta referensramar som agerar måttstock för vad de lyfter fram som rätt kunskaper i klassrummet. I huvudsak handlar det då om beteenden och ageranden som påverkar arbetet. Per resonerar kring att lärare skriver ner det de kan minnas för att göra sina bedömningar, och jag undrar om han på något vis då kan påverka det som skrivs om honom?

/Per: Nja, men du... om jag kommer försent hela tiden och skiter i att jobba så lär det ju stå ganska negativa saker om mig tills jag kommer i tid och jobbar bra (skratt) då lär det ju stå bättre saker. Du kan tänka efter omdömet, eller så liksom du får tänka dig för både innan och efter så att du vet vad som gäller.//

Genom att reglera sitt beteende mot det normala, att komma i tid och jobba bra, kommer bedömningen alltså att bli bättre. Detta är en återkommande förståelse som ungdomarna delger mig. Jag talar med Nathalie och undrar om det är okej att lärare också tar beteende i beaktande då de bedömer?

/Nathalie: Alltså stör man en klass hela tiden varje dag, så ska man ju alltså, då ska man ju, alltså då kanske man får ett E istället för C(...) man har förstört för alla andra, men ändå skall de inte gå på hur mycket man pratar, utan de ska gå på vad de har kunnat prestera.//

Trots att det är känt att beteenden och personliga egenskaper inte bör ingå i bedömningar, accepterar således eleverna att så görs, just för att det kan verka disciplinerande och normaliserande. Robin berättar att han uppskattat att

lärare skrivit positiva saker om honom och jag undrar om han kan minnas något särskilt som lärare skrivit om honom i skriftliga omdömen?

/Robin: Eh, de har skrivit ... eh att ja du sköter dig bra och, men det har vart lite stökigt, men när du väl sätter dig så blir det bra... ah då fattar jag att jag behövde sätta mig ner i stället för då jobbade jag bra (mm) som han sa... och inte springa omkring och så istället.//

I Robins beskrivning finns en jämförelse som visar hur han reglerat sitt beteende i klassrummet efter framskrivningar i omdömen. Reglerandet kan ske både före och efter det att bedömningar gjorts. Jag frågar Jonas hur han tänker att han skall agera i klassrummet med bedömning i åtanke, alltså hur skall han göra för att bli bedömd på ett positivt vis?

/Jonas: Man ska vara mitt emellan liksom, inte prata för mycket, inte vara på dåligt humör, göra som man ska, fjäska för läraren, inte vara tyst, man ska synas, det är inte bra att vara svår.//

Arbetet i klassrummet handlar för ungdomarna ovan delvis om att komma i tid, att jobba bra, att sköta sig, sitta ner, inte störa, inte förstöra för andra, prata lagom mycket, kontrollera sitt humör, vara lagom synlig och inte vara svår. Dessa ageranden eller sätt att vara elev i klassrummet blir också en del av vad elever förstår som bedömningskriterier. Att uppfylla kriterierna är att normaliseras i enlighet med implicita förväntningar. Eleverna talar om dessa implicita och fostrande kriterier med överensstämmande säkerhet, vilket pekar mot att skolans fostransuppdrag i elevernas ögon är minst lika (och i vissa fall mer) framträdande som det kunskapsinriktade uppdraget. Hirsh (2012) definierar varande-mål och görande-mål för att beskriva de olika varianter av mål som lärare anger för elever i individuella utvecklingsplaner. Formuleringar kring beteenden och egenskaper och de bedömningar som anger huruvida dessa är accepterade eller icke önskvärda, visar sig som varande-mål eller varande-formuleringar. Förutom att verka disciplinerande hjälper de eleverna att läsa av vad det är som är att betrakta som interaktionsordningar. Normen och det normala i den sociala geografin återfinns i ett avläsande av balansen mellan formuleringar av det som är ”för mycket och för lite”.

Bedömning av beteenden och ageranden beskrivs understundom som ett erbjudande ställt från skolan där den unge kan ta ställning till huruvida den vill eller förmår reglera och normalisera sitt görande. Ansvaret ligger hos eleven själv. Jag talar med Tom om vad det kan stå i hans skriftliga omdömen, och

han reflekterar vidare över hur de individuella utvecklingsplanerna placerar ansvaret för hans möjlighet att koncentrera sig på honom själv.

/Tom: Alltså det kan vara ganska så samma saker, som att "Tom behöver koncentrera sig mer på skolarbetet". Sen ska man skriva på utvecklingssamtalet hur det ska bättras... Jag har tänkt på det att... alltså om jag ska koncentrera mig mer på skolan så kommer det inte bli mer koncentration om vi skriver tusen såna planer/.../ Om nån är okoncentrerad så behöver den hjälp med koncentrationen, kanske det är lektionen som behöver bättras så att jag blir koncentrerad för att det är bra.//

Toms reflektion visar att informationen där läraren skriver fram oförmåga till koncentration, genom dokumentationen lämnas över till eleven. Informationen skall leda till att eleven uppmärksammar ett tillkortakommande och själv tar ansvar för att reglera och normalisera det. På så vis är bedömningen effektiv för att förmå elever att styra sig själva och fostra dem att tillägna sig särskilda göranden, attityder och färdigheter. Statliga direktiv och tvingande tekniker i form av bedömningstekniker kan på så vis gripa in på individnivå. Detta sker dels genom ungdomarnas avläsningar av vad som är önskvärt enligt institutionella regleringar och interaktionsordningar; dels genom hur ungdomarna förstår att de egna möjligheterna hänger samman med det egna ansvaret. Bedömningar styr också genom att peka ut vad ungdomarna gör fel, eller vad de förväntas förbättra och själva korrigera och på så vis framstå som självreglerande subjekt. Bedömning bidrar till en styrning av uppförande, eller till styrande av uppförande⁴⁰ för att tala med Foucault (1978/1991). Centralt i detta reciproka styrande av uppförande är att makten utgår från ett guidande mot möjliga godtagbara uppföranden, och sedermera ger makt och frihet åt den som uppför sig. Att låta sig styras och regleras ger privilegier och liberal frihet så som Rose (1999) skriver fram den. Det självreglerande subjektet får vissa friheter som det icke reglerade inte har och att låta sig styras är att vara fri.

Fostransuppdraget är ett uppdrag som i ungdomarnas berättelser bygger på implicita och outtalade diskursiva normer. Det finns ordningsregler och förhållningsregler som lärare går igenom med eleverna, men det är inte dessa som ungdomarna i huvudsak hänvisar till.

⁴⁰ Conduire des conduites på originalspråket franska, innefattar en dubbeltydighet som engelskan saknar i det så ofta i efterhand översatt och använda "conduct of conduct".

I DEN BETRAKTADES ÖGON

/Harry: Jag tror det finns några uppsatta regler tror jag men, som alla... jag vet inte när det var, jag tror det var för något år sen så fick vi skriva på någon lapp eller någonting där vi gick med på ett antal regler så men, jag tycker inte det gjorde någon större skillnad, vi skrev på en lapp, det var massa regler men tre dagar efter så var det ingen som minns vad det var för regler. Det finns liksom ingen uppsatt lapp på de här reglerna eller någonting, eller någon som säger till om dem eller nåt. Men jag tror, jag vet inte men sexorna får nog skriva på det också eller om de får höra om reglerna första eller andra dan eller någonting. Men man ser liksom när man går in i ett klassrum med en lärare då betar man sig på ett sätt, går man in i nästa så är det annat, så man vet liksom hur man ska va i varje klassrum.//

/Leo: Som beteende eger liksom, men de sätter ju lärarna själva upp. Om de vill.//

/Anna: Man får känna efter och se var, man får anpassa sig efter varje lärare.//

Liksom Harry, Leo och Anna ger uttryck för här ovan, återkommer eleverna i samtalen till vad det är som gäller i klassrummen, och att det är något som behöver avläsas i varje enskilt sammanhang. De ordningsregler som finns generellt för skolan i sin helhet, präglas av de informella preciseringar som enskilda lärare dikterar. De interaktionsordningar som finns att förhålla sig till skiftar så till vida att de utgörs av olika konstellationer och relationer i olika kontexter. Det är en värdefull kunskap att kunna läsa av vad det är som gäller med olika lärare i olika klassrum, vad det är som uppfattas som ett ”normalt” och godtagbart beteende och att sedan kunna anpassa sig.

Normalisering av beteenden och ageranden blir till tekniker som utgör styrning av elever och som villkorar hur elever kan agera. Det lärande subjekt som konstrueras är ett som i olika kontexter kan avgöra vilka normer det är som gäller och som medelst introspektion och själv-reglering kan korrigera sitt beteende för att anpassas till situationen.

Att normalisera bemötande och humör

Behärskandet av social interaktion och att vara trevlig och på gott humör blir till norm för hur eleven förväntas vara i klassrummet. Därmed blir det en norm mot vilken de styrs med hjälp av bedömning. I det inledande exemplet talar Varg om att ett trevligt sätt i det närmaste är en förutsättning för att få ett positivt omdöme. Ett trevligt sätt finns inte med som betygsgrundande kriterium i något av skolans ämnen. Ungdomarna nämner det ändå som legitimt att ta med i beaktandet av betygen eftersom det är ett karaktärsdrag

DISCIPLINERING OCH NORMALISERING

som behövs i framtiden. Jag frågar Lisa om hur hon tänker att lärare vill att elever skall vara i klassrummet för att bli positivt bedömda.

/Lisa: Ja alltså om man är trevlig så får man högre (betyg), fast det är väl bättre också att man kan ju inte komma till ett jobb, bara för att man har bra betyg och vara jätte-otrevlig. Och man kan inte heller sitta där tyst för sig själv och inte vara med i diskussioner det är också väldigt viktigt att göra, och hur man pratar alltså hur man diskuterar. Och inte bara: om nu (namn) sitter och pratar så kommer jag in och avbryter hela tiden och säger ”så här tycker jag, så här tycker jag, så här tycker jag” ... Eller alltså... medans för det dömer de ju väldigt mycket på också. För det är väldigt viktigt för sen. Alltså i ett möte eller någonting så kommer jag in och bara. ”Nej så här!”//

Lisa beskriver i samtalet sig själv som en elev som använder sig av tillgängliga koder för att själv vinna förmåner. I citatet framgår hur betygen och lärares bedömningar har en direkt länk till ett framtida yrkesliv, som om hon noggrant kalkylerat varför vissa beteenden kan vara gynnsamma för henne också i framtiden. På så vis motiveras självregleringen. Alex har lite andra erfarenheter av vardagen i skolan och är inte lika övertygad som Lisa om att det hela är enkelt. Även här talar vi om hur elever skall vara i ett klassrum för att omdömen eller betyg skall falla ut till deras fördel. Alex uttrycker att lärare helst inte vill ha elever som sitter tysta i klassrummet utan hellre sociala elever, som visar vad de vill och kan. Vidare säger hon att elever också måste vara aktiva för att visa sig som sociala och engagerade. Jag undrar hur elever vet detta?

/Jennie: Tror du att det är någonting som man måste liksom lära sig? Eller får det vara okej att det är olika?

Alex: Jag tror att i ett klassrum så är det inte så okej att vara olika egentligen. Men alltså man ska ju helst vara lite extrovert, inte speciellt introvert för att... ah... introverta människor är inte de som styr världen om man säger så. Nä det är kanske de som är bakom ridåerna och kanske hjälper till. Presidenter, premiärministrar och kungar och drottningar (skratt) de är ofta väldigt extroverta personer och ah... som sagt de personerna som tar mest plats. Alltså de veckorna jag har varit lite tystare liksom, så ifall jag bara har klarat proven liksom och fortfarande haft samma kunskap som jag har haft när jag har varit aktiv och diskuterat men bara klarat proven, har jag bara fått typ C eller ett B på ett prov eller så, men inte har varit så aktiv och diskuterat så har jag fått mycket sämre betyg... så ifall man diskuterar mycket och så liksom... har en ordentlig ståndpunkt... så kan jag komma undan med att jag är väldigt aktiv i klassrummet och så.//

Alex relaterar också agerandet i klassrummet till vad hon uppfattar premieras i vardagslivet och hur samhällsnormer styr hur hon förväntas vara på lektionerna. Presidenter, premiärministrar, kungar och drottningar som syns och hörs och har ledande positioner får förklara varför det kan vara avgörande att synas och höras i klassrummet; att det är ett framgångsrecept. Alex som själv uttrycker att hon i perioder inte riktigt förmår synliggöra sig tror att detta påverkar hennes betyg.

Alexis är en annan elev, en som tidigare varit en skolavvikare. Hon har nyligen insett att hon behöver arbeta aktivt för att få betyg över huvud taget. Hon berättar hur hon agerar på olika sätt för att vara lärare till lags och att hon hoppas att de ser hur hon försöker imponera på dem. Jag undrar om hon bryr sig om hur lärare ser på henne?

/Alexis: Nä... alltså inte alls, jag försöker bara mindfucker dem lite så de ger mig bra betyg, sen bryr inte jag mig personligt, för jag tycker inte att de har hanterat det bra heller.

Jennie: När du säger mindfucker lärare så där då har du ju någonstans avslöjat vad lärare vill ha då... (ah) Vad är det de vill ha?

Alexis: (skratt). Aah alltså de vill ha... de vill att jag ska vara trevlig, de vill att jag ska hälsa, de vill att jag frågar hur de mår. Jag ska behandla dem som... jag ska ge dem mycket respekt och att jag gör som de säger, som att jag vore nåt litet... nån liten slav som ändå är glad.//

Alexis ger uttryck för att hon genom att visa fram ett trevligt sätt och genom att visa lärare respekt och lydnad kan sätta sig själv i en bättre position. Humör och bemötanden ingår i kompetenser som behövs i en framtid. Det är därmed logiskt rationellt att dessa aspekter formuleras och bedöms i skriftliga omdömen och tas i beaktande vid betygssättning. Det förefaller också som en kalkylerad insats, att agera självreglerat genom att modifiera och normalisera sitt bemötande och humör. Det räcker då inte att prestera kunskapsmässigt. Elever behöver också styra de intryck av sig själva de ger lärare (Goffman, 1959). Alex uttrycker i citatet ovan hur hon tänker att elever helst inte skall vara för olika och att de helst skall vara extroverta eller utåtriktade, och på olika vis ta för sig i klassrummet då det gynnar betygen. Elever som är framåt och synliga är mer lättillgängliga och lättbedömda och kan styra lärarens blick mot det positiva.

Bedömningar kan svårligen göras, utan att också inbegripa andra delar av elever än isolerade kunskaper. Thorsen (2014) diskuterar hur bedömandet av

hela eleven är svårt för lärare att undvika. Elevers kunskaper och kompetenser behöver visas upp och eleven själv blir till redskap för att kunna visa fram dessa. Att se vid sidan av, eller plocka bort eleven ur bedömningen av kunskaper är i det närmaste en omöjlighet.

När elever genom bedömning, styrs mot att vara positivt inställda, trevliga, respektfulla och utåttriktade blir emellertid likt ett ingrepp i elevernas själv och disciplineringen kryper allt närmare inpå. Styrningen genom normalisering sker med stöd av bedömning och möjliggörs genom erbjudanden till elever att förändra sitt agerande efter det att omdömena har formulerats. Ingen av eleverna jag samtalat med uttrycker att de själva har möjligheten att påverka det som skrivs om dem innan det har dokumenterats och förmedlats. Möjligheterna erbjuds enbart i efterhand, då de kan korrigera det som formulerats i negativa ordalag eller som förbättringsområden. Bedömningen blir till en regementaliserande teknik (Foucault, 2008), då den genom en formell makt-teknologi påvisar vilka beteenden och bemötanden som premieras. Betygen och bedömningarna blir likt ett monetärt system som belönar rätt beteenden.

Att bedömas, eller att skrivas fram som trevlig eller otrevlig, som negativ eller positiv, glad eller sur kan också konstruera subjektifikationsmöjligheter för elever. Dokumenterandet av bedömningar och planer innebär också att det är möjligt för andra att ta del av lärares bedömningar och formuleringar. Detta möjliggör också att andra kan ta del av det som dokumenterats och bemöta eleven utifrån dessa framskrivningar, vilket ytterligare kan förstärka bilden av vem en elev kan vara.

Normalisering av bemötande och humör, tar i elevernas tal också sikte på framtiden då bedömningar utifrån något som liknar en prediktion av hur elever som vuxna individer kommer att behöva vara och bemöta andra. De lärandesubjekt som konstrueras inser att den bild som sänds ut också styr hur hen bemöts och därmed behöver humör och bemötande korrigeras och normaliseras för att få ta del av förmåner. Så som Fejes och Dahlstedt (2013) argumenterar för, lär sig elever genom bedömningar att de val de gör får olika konsekvenser de själva ansvarar över. Samtidigt som eleverna lär sig att de inte är offer för omständigheterna lär de sig också att de kan och bör styra de val de gör.

Att kontrollera kroppen

Kontroll av kroppen är en central punkt som ungdomarna talar om och som (re)konstrueras genom bedömning. De talar om: att sitta stilla, stanna på sin plats, inte springa runt eller väga på stolen och att hålla lämpligt avstånd till sina kamrater. Denna disciplinering centreras främst kring kontrollen av vad kroppar kan göra i ett rum.

/Alice: Alltså inte ligga ner på bordet och sova på en bok det har vi ju en i klassen som gör eh... ah så man ska sitta på sin plats och så ska man räcka upp handen, för man ska ju säga nånting, jaaa – och se söt ut.

Jennie: Jaha se söt ut?

Alice: Ja, nej men le, det måste man göra, alltså sitter man, vissa sitter ju med luvor på och typ alltså lutar sig bakåt alltså så kanske (visar med lutad stol mot väggen) då får de kanske inte den bästa uppfattningen medans... Ja det är väl inte att man är så intresserad av det hon säger, för det syns om jag sitter liksom framåt på bordet och verkligen lyssnar, än om jag sitter bakåt och typ sover. Men det är bekvämare att sitta så här (visar med armarna över huvudet bakåtlutad).//

Den disciplinerade kroppen blir en effekt av de normer som producerats i skolan. En respektfull, lyssnande kropp är en stillasittande samlad kropp. Koder som används är som Alice nämner: att sitta på sin plats, räcka upp handen och se söt ut och rikta uppmärksamheten mot läraren. Det är en intrycksstyrande kropp som signalerar intresse och ger intrycket av den goda eleven. Foucault (1974/2003) talar om den disciplinerade kroppen som en effekt av ett maktmaskineri, strukturerat av tid, rum, arbetsfördelning och belöningar och sanktioner, där normen snarare än regeln agerar riktmärke. Här blir också, så som Alice i citatet ovan nämner, placeringen i rummet en kod att förhålla sig till. En placering längst fram signalerar engagemang, att sitta långt bak i ett klassrum signalerar att eleven är oengagerad. Här handlar det för eleverna om ett val mellan bekvämlighet eller att synliggöra sig själv som en duktig elev. Gränsen mellan främre och bakre regioner (Goffman, 1959), avgörs här av elevens placering i rummet i förhållande till var läraren befinner sig. Placering längst bak i klassrummet ger fördelarna av att inte vara lika synlig, vilket ger vissa friheter; minskad kontroll från läraren som för eleven möjliggör att kunna ha fötterna på en annan stol, luta stolen mot väggen eller att kunna tala med kamrater utan lärares överinseende. Placeringar långt fram i klassrummet, närmare läraren signalerar intresse och

engagemang och ger därmed direkt eleven en fördel. Kostnaden för att välja en synlig placering, blir ökad kontroll från läraren och mindre fysisk frihet för eleven.

Hur eleven tar sig in i klassrummet kan också få betydelse för vilken typ av uppmärksamhet som riktas mot eleven. Jag frågar Alexis om det spelar roll vem eleven är när läraren sätter betyg?

/Alexis: Ja det tror jag, de vill inte erkänna det, men det är verkligen det, de går runt och säger att ”nej det är inte personligt” men de gör ju det. Om man till exempel går in i ett klassrum och är arg och inte trevlig och inte säger förlåt att jag är sen. Om man är sen då, och bara sätter sig och håller på med mobilen så tar man fram och jobbar ändå, då tänker de inte på att man jobbar. De tänker bara på att man är arg och håller på med mobilen och att man går in helt nonchalant. Om man går in snällt och tyst och sätter sig och inte jobbar och håller på med mobilen då är det chill liksom.

Jennie: Så bara man inte stör så har man pluspoäng för det liksom?

Alexis; Precis ah, bara man går in snällt och säger förlåt att jag är sen och sen sätter sig och tar fram boken, och sen inte helt enkelt jobbar så är det lugnt liksom. Men om man är arg och ändå fått gjort mycket. Så det beror mycket på hur man betar sig.//

Alexis beskrivning av hur hon tar sig in i klassrummet påminner om hur karaktärer på teaterscenen presenteras genom dramaturgiska grepp vid entré; karaktären behöver snabbt ge publiken intryck av vem det är som inträder och vilken betydelse den har för handlingen. Alexis citat visar hur lärarens närvaro kräver ett visst framträdande, och hur ett regelbrott (att komma sent) kan återgäldas genom rätt beteende: att be om ursäkt, och sätta sig lugnt och fint. Vinsten av rätt placering eller rätt sätt att göra entré, är att eleven genom insikt i intrycksstyrningens mekanismer (Goffman, 1959), kan styra lärare mot att se en elev som är intresserad och engagerad av det läraren förmedlar eller uppgiften kräver. Det Alexis beskriver är att elevskapet kan te sig som ett framträdande där specifika resurser används för att styra lärarens intryck av att allt är som det skall vara. Det blir ett dramautentiskt (Wittkover, 2014) framträdande, noga regisserat efter hur lärarens förväntningar på en god elev har lästs av. Det finns en möjlighet att välja att agera inom eller utanför normen och det finns kostnader eller utkomster kopplade till rätt eller fel val. Disciplinering genom normaliserande tekniker i kombination med reglerandet av kroppar i tid och rum fungerar som en av de mest raffinerade maktteknikerna (Foucault, 1974/2003).

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Den är inte en triumferande makt, som utifrån sitt övermått förlitar sig på sin övermakt; den är en blygsam, misstänksam makt som fungerar enligt en uträknad men permanent ekonomi. Den utövas under blygsamma modaliteter och med hjälp av oansenliga metoder, jämfört med enväldets majestätiska ritualer eller den stora statsapparaten (ibid:171).

Det blir därmed betraktat som en frivillig handling att anpassa sig och agera konformt gentemot lärares förväntningar, och eleven har därmed medverkat i styrningen av sig själv.

Att kontrollera talet

Talets betydelse i bedömningsdiskursen blir tydligt uttryckt och lätt för ungdomarna att definiera i jämförelse med de mer diffust uttryckta kunskapskraven. Talet regleras diskursivt (Foucault, 1971/1993) och förutom att reglera möjliga yttranden och rätten att tala och med vilken auktoritet, nämner ungdomarna; hur mycket utrymme talet får ta i ett klassrum, vilket innehåll som accepteras, vilket tonläge och vilken volym som kan användas. Här blir det hela tiden en fråga om att balansera mellan för mycket och för litet. Vi talar om vad som brukar stå i skriftliga omdömen.

/Varg: Det enda jag kan komma på är att jag har varit bra på att komma i tid egentligen. Kanske att just på SO:n står det alltid att jag ska diskutera djupare allting det står det alltid och det får man alltid höra i SO:n.//

/Alex: Men jag brukar också få på omdömen att nu på senare tid har jag varit mycket tystare och mycket mer nedstämd på lektionerna, men förut så var det väldigt ofta att vi pratade om att jag var väldigt utåtriktad och räckte upp handen mycket och verkade intresserad diskuterade och ah... helt enkelt visade sånt att jag var intresserad på lektionerna.//

Både Varg och Alex rekapitulerar vad som skrivits om dem och återger det som bedöms i relation till något annat. Varg skall diskutera *djupare*, vilket kan förstås som att hans inlägg i diskussionerna är ytliga. Alex får veta att hon blivit *tystare* och *mer nedstämd*, vilket antyder att hon förut varit mer pratsam och uppåt. I vilket fall föranleder talet en anmärkning från läraren som vill korrigera talet i endera riktningen. Huruvida elever bör samtala eller inte och i vilken omfattning de bör göra så, kan också vara relaterat till olika ämnen. Daniel beskriver för mig, hur lärare beskriver honom och jag undrar om det också är så han skulle beskriva sig själv?

DISCIPLINERING OCH NORMALISERING

/Daniel: I omdömena så har jag ju fått att jag i vissa ämnen är ganska pratig, men ah...

Jennie: Är det olika bra att vara olika pratig i olika ämnen?

Daniel: Nej inte i olika ämnen, men det kan fortfarande bra att vara pratig, för det finns fortfarande mål som kräver att man ska diskutera väldigt mycket och sånt, och så sen kan det vara negativt om man stör på lektionerna.//

Citaten visar hur talet inbäddas med olika normer i olika inramningar. Det relateras i klassrumssammanhang till diskussioners nivå och också nivån som ett mått på intresse. Talet kan också handla om pratighet, det som betyder att tala för mycket om fel saker, vilket stör diskussionen. Prat har för övrigt mer negativa konnotationer än samtal och diskussion. Talet återfinns frekvent i lärares omdömen och uttrycks ofta som att elever behöver uttrycka sig mer eller mindre. När sedan omdömena har delgetts eleven, finns det möjligheter att agera för att nå balansen mellan för mycket och för lite, så som Robin uttrycker det:

/Robin: Man får la... man får la försöka vara så tyst... eller så här jobba ordentligt (mm) och så inte prata jättemycket om man inte behöver det. Och så kanske man ska fråga mycket om hjälp och vara engagerad för det ser ju lärarna då, och då kanske de tycker: om det är typ mellan godkänt och inte godkänt, så kanske det glider över mot godkänt för att man har varit så engagerad och frågat och såna grejer, det kanske de tycker är roligt (ah).//

Det finns enligt eleverna, normer vad gäller talets omfång, volym och innehåll, även om det för det mesta förefaller handla om att vara ”lagom”. Att inte ge röst för sina tankar kopplas till att inte vara engagerad, inte förstå, inte dela med sig eller att inte vara framåt och att inte ta för sig. Att tala för mycket relateras till att inte visa respekt för lärare och klasskamrater och att inte kunna kontrollera eller filtrera sina åsikter. Förutom att tala lagom mycket fokuseras också volym och talets innehåll. Diskussion och argumentation är dock något som uppfattas som positivt av lärare, så till vida att det handlar om det aktuella ämnet. Diskussioner om lektionernas innehåll visar på engagemang och intresse och blir ett sätt för elever att visa kunskap och kompetens. Att tala på rätt sätt i klassrummet blir ett sätt för elever att visa att de behärskar en kommunikativ stil, som samtidigt visar vem de är vid sidan av att visa vilka kunskaper de sitter inne med.

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Talet kopplas också frekvent till ett störande beteende. Att störa är att tala för mycket, för högt, med fel person och om fel saker. Ett vanligt råd eleverna uppger att de får i samtal med lärare är just att tala mindre, eller att tala mer, att tala lägre eller högre eller att i diskussioner visa upp sina kunskaper genom att göra sin stämning hörd. Jag frågar Nathalie om hur hon tror att lärare uppfattar henne?

/Nathalie: Pratglad tror jag... typ alltså jag säger det som jag tycker, om jag tycker att läraren resonerar på ett fel sätt så säger jag till, så...

Jennie: Är det vad de brukar säga till dig också att...

Nathalie: Ja att jag ska vara lite mer tyst på lektionerna och räcka upp handen i stället för att prata rakt ut.//

Nathalie beskriver sig själv som pratglad, något som hon uttrycker att lärare försöker korrigera med hjälp av den klassiska pedagogiska signalen; att räcka upp handen. Handuppräckning fungerar för att signalera och ge eleven tid för eftertanke, över om det som skall sägas är relevant. Jag frågar Matilda samma sak: hur tror hon att lärare uppfattar henne?

/Matilda: Jag är nog ganska så här tyst tror jag, jag brukar inte vara den som så här räcker upp handen så mycket på lektionerna och sånt men ...alltså jag tänker mig som typ tyst och blyg och sånt

Jennie: Hur vet du att de tänker det?

Matilda: Mmm men jag bara tror det, för vi hade sånt där utvecklingssamtal igår och då sa de att jag behöver... eh typ räcka upp handen mer och sånt.//

Nathalie uppmanas att tala mindre och Matilda får veta att hon behöver tala mer – något som kodas genom handuppräckning. Här får det fungera som signal för önskat talutrymme eller reglerat talutrymme. ”Det normala” kan återigen identifieras i balansen mellan för mycket och för lite. Någonstans mellan Matilda och Nathalie finns en eftersträvansvärd lagomhet, som de båda får veta att de behöver navigera mot. Den rätta balanserade kunskapen och beteendet premieras, rätt kunskap som alltså inte nödvändigtvis finns definierad i läroplanens kursplaner. Istället handlar ”rätt kunskap” i det här fallet om att på olika vis läsa av vad som betraktas som normalt och sedan bevisa lagom intresse, social kompetens och lämplig uttrycksförmåga. Balansen kan dock ibland tyckas hårfin och inte helt självklar att förhålla sig

till vad gäller för mycket eller för litet vilket illustreras av tjejnarnas citat här ovan. Foucault (1974/2003) skriver om den dubbelhet som finns i systemet för belöning och bestraffning och relaterar det till hur betygssättning av uppföranden och prestationer möjliggör disciplinering genom att ställa värdena ont och gott emot varandra. Genom ett värderande bedömande av definierade goda och onda handlingar och prestationer, inrättas individer i en hierarkisk ordning. Bedömningar kan som maktteknologi verka på mikronivå och ta sig an subjektet och bedöma huruvida blyghet, tystnad och ivrig pratglädje i den aktuella situationen är att betrakta som ont eller gott.

Bedömning, disciplinering och normalisering

Detta kapitel har behandlat möjlighetsvillkor och relaterar till frågeställningar om hur ungdomar talar om att bedömningar inverkar på dem. Ungdomarna vittnar om hur bedömningar inverkar på deras elevposition och hur de med bedömning som insats anpassar sig efter den normerade goda eleven. Positionen tydliggörs i relation till läraren och dess möjlighet att sanktionera eller belöna med hjälp av bedömning. Bedömningar bidrar på så vis till att tydliggöra en interaktionsordning (Goffman, 1981) där läraren har tolkningsföreträde och en expertposition som yttermera legitimeras genom bedömning. Bedömningar konstruerar både lärar- och elevsubjekt. Den goda eleven anpassar sitt beteende, agerande, bemötande och humör för att framträda inför lärare och för att ge ett gott intryck. Att vara en god elev inbegriper också kontroll av kropp och tal. Den disciplinerade goda eleven balanserar hela tiden mellan för mycket och för litet och görs genom bedömning själv ansvarig för att hålla balansen. Således inramas bedömning av ungdomarna som ett slags reglerande kontrollinstrument.

Bedömningar är avsedda att styra innehållet i skolan och därmed elevers kunskapsutveckling mot de formulerade målen. Eleverna uttrycker det som att bedömningen skall hjälpa dem att få syn på sig själva och på målbilden. Bedömningar och de tekniker som används medverkar till att styra elevers kunskaper och lärande utöver och förbi formulerade syften i läroplanen. Lärandet inbegriper därmed generiska kunskaper som handlar om att läsa av och anpassa sig till vad lärare vill och förväntar sig. Det är kunskaper baserade på vuxenvärldens prediktiva behov.

Talet som fokuseras kring hur ungdomarna förstår hur de skall vara i förhållande till de vuxna i skolan ger en överensstämmande bild. Humör,

beteenden, ageranden och ett elevskap som är ”så balanserat och normalt som möjligt” återkommer som koder eller tecken för hur konstruktionen av den goda eleven gestaltas. Genom avläsningar av utestängningar och stigmatiserande beteenden lär sig elever att urskilja den ideala eller normala eleven. Denna konstruktion kan elever i ”ansvarig frihet” välja att följa och förhålla sig till, eller ta avstånd från. För den enskilda eleven blir det genom bedömningar och betyg ett val som kan innebära ett spel kring kostnader och vinster.

Den disciplinerande makten som skiljer ut och differentierar genom jämförande av prestationer (Foucault, 1974/2003) synliggörs i talet om bedömningar. Elever lär sig genom bedömning att jämföras, de lär sig att det finns vissa sätt att vara och vissa prestationer som är godkända och att det är en viktig lärdom att förmå att läsa av detta. Att förhålla sig till de implicita ofta outtalade reglerna ger vinster i form av mer positivt inställda lärare och därmed högre och bättre omdömen, poäng och betyg. Bedömningen får därmed en disciplinerande funktion.

De informella bedömningarna som eleverna lättast uppfattar och avläser och som de själva kan reglera genom anpassning, ges större utrymme i samtalen än kunskapskrav och mål. Därmed är de opreciserade och implicita kriterierna närvarande och synliga i hur de unga uppfattar vad som bedöms i ett klassrum eller hur ungdomarna kan förstå vuxenvärldens krav på hur de skall vara. Elevernas svårigheter att formulera hur de formella målen i läroplanen ser ut, har möjligen att göra med deras retoriska resurser parallellt med att de vid den här tiden nya kunskapskraven inte riktigt fått fäste i praktiken. Vid studiens genomförande har exempelvis en helt ny betygsskala implementerats. Det kan också ses som ett uttryck för att de bedömningar som eleverna främst uppfattar och förstår, utgår från för dem oprecisa och okända kriterier där graderingen utgörs av värderingar av olika insatser. Det hela blir sammantaget till en institutionellt reglerad ordning som dikterar för elever hur de förväntas kalkylera och disciplinera sitt agerande, sitt beteende, sina kroppar och sitt tal.

För att bedömning skall möjliggöras krävs att elever granskas och examineras. Lärare behöver bevis för att kunna utföra den uppgift de har i egenskap av myndighetspersoner. Bevisen består av observationer, tester, utvärderingar och så vidare, vilka skall tydliggöra hur eleven står sig i relation till målen. Eleven synliggörs gång på gång, samtidigt som det förefaller som om annat, så som målen eller den pedagogiska praktikens ansvar, ställs i

DISCIPLINERING OCH NORMALISERING

skymundan och förblir dolt för eleverna. Följande kapitel handlar om denna synlighet och osynlighet.

8. Synlighet och osynlighet

Detta kapitel handlar om möjlighetsvillkor och hur bedömning inverkar på ungdomarnas möjligheter att navigera i skolan. Det handlar främst om den synlighet de försätts i genom att ständigt granskas. Genom bedömning synliggörs elever och de placeras i ett fält av observationer, mätningar och utvärderingar. Bedömning av elevers kunskaper är en tolkningsprocess till stor del baserad på det som kan synliggöras (Black & William, 2009). Bedömning och betygssättning är en myndighetsutövning och som sådan lyder den under regeringsformens grunder för rättssäkert beslutsfattande, vars principer föreskriver objektivitet, likhet och laglighet. För att kunna förhålla sig till principerna behöver lärare samla in bevis som styrker de antaganden som görs och som kan accepteras för att leda bedömningar i bevis (Kane, 2006). Granskningen i sökandet efter bevis, ställer eleverna i strålkastarljuset för observerande och examinerande blickar, de är så att säga ständigt synliggjorda. Samtidigt som de själva är under granskning, är de som observerar och granskar osynliga – lärarens roll och uppgift är undantagen granskning.

Eleverna i studien talar om vissa tillfällen då de helt säkert vet att de blir bedömda: prov, redovisningar och inlämningar är uppenbara tillfällen. De vittnar också om att bedömning pågår kontinuerligt, att lärare har en särskild blick för just detta och att allt de gör kan vara synligt och därmed bedömas. Hos Foucault (1974/2003) är den hierarkiska översynen ”ett arrangemang där själva blicken verkar betvingande” (ibid:172). Översynen innefattar tekniker som försätter individen i full synlighet inför makten. I skolan kan organisationen av undervisningen och det pedagogiska (hierarkiska) förhållandet mellan lärare och elever, förstås ha en övervakande funktion. Översynen är en mekanism inbyggd i institutionen som mångdubblar dess effektivitet. Om Foucault fokuserar hur översynen styr individer, koncentrerar sig Goffman (1959) på att förklara hur individen möter och förhandlar med den disciplinerande översynen och sin egen synlighet. Detta görs genom exempelvis intrycksstyrning och genom att upprätta barriärer mellan vad som synliggörs i främre eller bakre regioner. I utrymmet mellan den hierarkiska översynen och subjektet finns möjligheter för individer att agera trots att villkoren förefaller tvingande.

För att leda in på tanken om hur bedömningen villkorar synlighet och osynlighet, lämnas här inledningsvis utrymme åt Zlatan. Han återvänder i vårt samtal ständigt till språket som ett hinder för hur han skall relatera och förstå bedömningar. Zlatan är inte född in i det svenska språket och det utgör ett hinder att han ännu bara talat svenska i några år. Det specifika hinder han ger uttryck för, återkommer dock i andra elevers berättelser, faktum är att det i någon mån återfinns i samtliga berättelser. Det pedagogiska språket blir ett hinder för att ungdomarna skall kunna se målen och kunskapskraven och de förväntningar lärare har på dem i klar dager. I Skolverkets (2012) allmänna råd anges att det är angeläget att språket i individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen ”förstås, inte bra av lärare utan också av eleven och vårdnadshavaren” (ibid:13). Om det är så att elever inte kan uttyda och förstå vad det är som förväntas, och inte heller hur deras insatser bedöms eller hur de kan arbeta vidare blir det alltså till ett slags osynliggörande av förväntningar.

Zlatan

Han väljer Zlatan som alias, efter idolen och fotbollsspelaren Zlatan Ibrahimovic. Det är ett tveklöst val, vi skrattar lite åt det. Vi befinner oss i ett konferensrum, vid ett bord. Zlatan har hjälpt mig flytta runt stolar och kvarglömt material för att vi skall kunna sitta mitt emot varandra. Han pratar hela tiden, som om han sätter ord på vad det är vi gör. Han använder mitt namn när han talar till mig. Säger ”men du Jennie, om vi lägger dem utanför dörren så kanske de hittar dem lätt” om papper som lämnats kvar på bordet från något tidigare möte. Det är behagligt på något sätt. De blir ett snabbt sätt att etablera ett slags ”vi”. Han har kepsen på och jag tror inte att det är något som diskuteras så mycket på just den här skolan, elever har både luva, mössa och keps på sig i en del av de klassrum jag besökt. Zlatan började på skolan i sjuan, innan det gick han i vad han själv benämner som ”förberedelseklass” på en annan skola. Han kom med sin familj till Sverige fyra år tidigare. Han säger att han är glad över att han går i den här skolan. Kompisarna är bra, han trivs och de flesta lärarna är riktigt bra säger han. För Zlatan är det lätt att dra paralleller och visa på skillnader mellan hans nuvarande skola och den skola som han gick i sina första sex år i det land där han föddes. Jag får lära mig en hel del om ett helt annat betygssystem där nationella prov, poängtilldelning och high-stake testningar tillhör vardagen och avgör huruvida eleverna får

flytta upp bland årskurserna. Det är spännande och jag vill gärna veta mer. Zlatan berättar också hur han nu fått ändra sitt sätt att studera. Tidigare har han fått lära sig att det enda rätta är att lära sig allt i boken som ett rinnande vatten. Han poängterar att det innebär bokstavligen *allt* i boken, för att klara examensprov. Nu förväntas han istället lösa ut vad som förväntas på egen hand och att göra mer tolkningar och läsa mellan raderna. Han säger att det inte är helt enkelt, det är liksom två helt olika sätt att tänka om att vara elev, och han vill vara en god elev. Det är något han återkommer till i samtalet.

Annars verkar det här med att tala om hur andra uppfattar honom som elev som svårt att sätt ord på. Han vill inte jättegärna tala om hur lärare beskriver honom, inte ens när jag fiskar och nästan försöker ställa ledande frågor.

/Jennie: Vad skulle lärare säga att du är för elev?

Zlatan: Med mig själv?

Jennie: Ja vad är du för elev?

Zlatan: Alltså jag tycker inte bara jag som, utan vi är alla elever som tycker... vi är snälla på varandra i klassen och mot lärarna och om en säger nånting så vi gör det, ah det tycker jag.

Jennie: Så du är en duktig elev liksom, en som jag gör...

Zlatan: NEJ! Man kan inte säga så om sig själv!!

Jennie: Det kan man väl?!

Zlatan. Ah... men jag tycker inte om att säga om mig själv... ah (skratt)//

Zlatan verkar inte vilja ägna sig åt självberöm, som om det på något vis kan låta förmätet i andras öron. Hur han tänker om sig själv som elev kommer förstås på olika vis i samtalet fram ändå. Han berättar hur han i sjuan och början av åttan inte hade någon verklig motivation för skolan och att han då hellre umgicks med kompisar i korridorer eller utanför skolan, än åt arbete i klassrummet. Han säger att han vid den tidpunkten inte riktigt förstått allvaret i betygen och vad som krävdes. Lärare lägger mycket tid i klassrummen på att förklara för elever vad betygen är och vad som krävs, men Zlatan ger uttryck för att det inte riktigt går att begripa. Förändringen kommer efter en uppsträckning av en lärare vid utvecklingssamtalet, som sedan på allvar lagt ut vägen för hur han skall arbeta.

I DEN BETRAKTADES ÖGON

/Zlatan: Som det eh... det första året som vi haft betyg, förra året, i åttan och vi vet ingenting om det, så vi var inte seriösa. Ah.

Jennie: Det är svårt att veta.

Zlatan: Ja det är svårt att veta, vad är det?... betygen? Och vi kommer hela terminen att bara förklara för oss, vad är det?... Vi ah, så men det här året mycket bättre. Vi fick betygen mycket bättre än förra året. Ah, och förra året jag har gått, jag var inte med klassen. Vi går alltså på rasterna och bamba och sånt med andra nian och så de tänkte så här med mig ”kom vi skolkar” kom vi... Och jag bara okej, okej! (skratt) och sen eh... (lärare) pratade med mig, ah och hon sa ”Zlatan i sjuan, är inte som Zlatan i nian” och jag satt mig att tänka, varför gjorde jag så? Och så och så?

Jennie: Men var det kompisarna som drog?

Zlatan: Ah kompisar, så jag sket i dem. Och hon har pratat med mig den här terminen och bara nu ”Zlatan i åttan är inte som Zlatan i nian”, det blev bättre nu. Så det, i åttan alltså, vi körde det inte seriöst i skolan, jag säger det (mm) men nu det är i nian, nu är det viktigt, jätteviktigt.//

Betygen verkar vara ett incitament för att Zlatan valde att anstränga sig och sköta sig i klassrummet, så som han uttrycker det är det ett aktivt val han var tvungen att göra efter samtal med läraren.

Han gillar matte, det är på något vis samma språk överallt säger han, siffror ser ut och fungerar liksom likadant var han än befinner sig i världen. Dessutom hade han hunnit bra mycket längre än sina nuvarande klasskamrater redan från början, i alla fall i aritmetik, det är annat när det gäller sådant som skriftlig problemlösning. När språket inte riktigt räcker till för att lösa ut problem i flera led, får han ibland hjälp med att reda ut formuleringarna. Han använder också lexikon. De andra ämnena är lite mer komplicerade, men han har täta samtal med kontaktläraren som hjälper till att strukturera innehållet och lägga upp strategier inför prov. Just den där läraren verkar vara en viktig nyckel. Hon återkommer hela tiden i samtalet och Zlatan har bara fina ord att säga om henne och hur hans möjligheter och villkor förbättrats genom den stöttning han fått. Annars är det en hel del pluggande som gäller för Zlatan just nu. Han jobbar för att få tillräckliga betyg för att kunna bli antagen till gymnasiet.

Zlatan säger att bedömning och betyg är viktiga, dels för att de avgör vad som blir möjligt i framtiden, dels för att de ger en prognos över nuläget och vad som behövs. Han utnyttjar därför möjligheten att bli bedömd och säger att han ber läraren tala om för honom hur han kan göra nästa gång och sedan

försöker han följa lärarens anvisningar. Jag undrar hur han skall vara för att få bra betyg och positiv bedömning?

Alltså inte tyst, lärarna de tycker om prat. Men de som... eh... alltså om lärare frågar, alltså ställer en fråga på lektionen, så de kan det svaret direkt. Förbereder på hela proven som de kan, eller på redovisning. Eh... till exempel som det som vi sa, som med (lärarnamn) om man redovisning, typ tio eller minst sju minuter man ska kunna sju minuter helt säker ah, det är... Snäll mot varandra om lärare pratar så ska man inte vara... Då ska man vara tyst och vara med, det finns mycket ... mycket ah.

Elever behöver alltså på något vis synliggöra att de har kunskaper, genom att tala (svara och fråga), prestera bra på prov och redovisa sina kunskaper. Dessutom behöver elever lyssna. Jag undrar hur han vet detta, att det är så elever skall vara? Zlatan förklarar att det är något han i det närmaste känner på sig, och han har förstås upplevt det själv. Han återvänder i samtalet till just den muntliga redovisningen. Läraren kräver att han skall klara av att hålla en monolog i minst sju minuter och det är svårt. Han berättar hur han har fått göra det flera gånger, inför klasskamraterna och inför läraren som nogsamt betraktar, lyssnar och håller koll på tiden. Annars är det mycket annat som bedöms, bedömningar pågår hela tiden. Zlatan nämner läxor, redovisningar, prov och också *hur* han tar sig an prov och visar vilka kunskaper han har. Han talar också om vikten av att vara tyst och lyssna och jag undrar om det är något han lärt sig att han skall vara?

Alltså inte helt tyst kanske. Jag pratar när de andra pratar. Eller när lärare pratar någonting, eller skriver på tavlan så jag ska var helt tyst. (ah) Men när det är alltså när det är matte och läraren går runt jag kan prata.

Återigen framträder kontrollerandet av talet som viktigt för hur elever förstår klassrummets regleringar och hur det också handlar om lärarens rörelse i rummet.

Språket återkommer i Zlatans berättelse som en nyckel till hur han kan visa vad han kan, och därmed utgör språket också ibland ett hinder. Den där läraren som tar sig tid att utreda och använda sig av språket för att han skall få möjligheter att på olika vis bevisa vad han kan har varit väldigt avgörande. Språket blir också en faktor som blir avgörande för att målarbete och formativ bedömning skall kunna användas fullt ut. Vi talar om hur det är att läsa texten i de skriftliga bedömningar som förmedlas på nätet eller via hemskickade dokument. Zlatan ansvarar själv för de här texterna inför sina föräldrar och

han brukar kopiera texten och översätta på nätet, både för föräldrarnas och för sin egen skull.

Ja men det är så, alltså det kan vara mycket så – jag förstår mer än hälften, alltså men för mig (pekar åt ena hållet), men kanske för andra det (pekar åt andra hållet) är så mycket svårt (mm) ja men inte allt som skrivs är svårt att förstå men typ, mer än hälften kanske så blir det svårt.

Det språk som används i de omdömen och planer och som Zlatan säger att han förstår hälften av, återkommer om och om igen i elevernas berättelser. Det handlar inte enbart om att Zlatans första språk är ett annat än svenska, det handlar om ett språk som är otillgängligt för elever och som många gånger består av ett fackspråk som tillhör lärarens profession. Zlatan uttrycker att vi behöver förstå att om språket är svårt för andra, kanske det är ännu svårare för honom.

Språket och relationen som föreskriver att den ena parten synliggör den andre och sedan använder sig av tekniker för att definiera och bedöma den andre kan skapa avstånd, särskilt då det görs på ett vis som inte är fullt tillgängligt för båda parter. Det expertsystem som bedömandet skapar, upprättar barriärer mellan elever och lärare, barriärer som förstärks med hjälp av språklig otillgänglighet. Fortsättningsvis diskuteras förhållandet mellan synlighet och osynlighet, som det framträder och villkorar hur ungdomarna kan vara och agera.

Att vara synlig - eleven i blickpunkten

En förutsättning för att lärare skall kunna bedöma elever är att de observerar och examinerar dem utifrån de mål med undervisningen som tidigare angivits och gjorts kända för eleven. Det handlar om observationer av var elever befinner sig i det metaforiska ”gap” mellan vad eleven kan och vad eleven i termer av kunskapskrav förväntas kunna (Sadler, 1989). För att synliggöra elevens nuvarande position så att läraren kan bedöma den, måste den först observeras och kartläggas. Eleven skall visa upp prestationer och kompetenser, och ständigt vara beredd på att synliggöras för att lärare skall kunna samla in de bevis som behövs. Jag frågar Tom om vad han tänker att lärare använder sig av då de skall göra sina bedömningar.

/Tom: På prov och sånt, nationella proven kommer säkert med där, hur man är i klassrummet om man gör bra på lektionerna, alltså de kollar på allt tror jag, det är testing, testing hela tiden för det där.//

SYNLIGHET OCH OSYNLIGHET

Tom ger uttryck för att lärares bedömning pågår kontinuerligt, som om allt vore ett möjligt utvärderande. Blickar, observationer och testning gör sig ständigt närvarande i den bedömmande praktiken. Ju mer eleven visar, desto större chans har läraren att samla in bevis för att göra adekvata bedömningar. Bevisen kan ibland upplevas som syftande till olika typer av bedömning, som då jag frågar Boss hur olika bedömningar skiljer sig åt och vi talar om det finns skillnader på betyg och bedömning?

/Boss: Betyg är... någonnting man bevisar mer, omdömen är saker de bara ser. Det är ingenting... I betygen så säger de "gör det här" i omdömena kollar de på en när man inte tänker på det på samma sätt så om man är nån dag där i skolan och inte känner sig benägen på att studera då får man ju sämre omdöme den lektionen till exempel, så därför betygen om man nu är så och sen jobbar hemma eller jobbar hårdare en annan dag och så visar man det på betygen istället – jag tror det är den stora skillnaden (...) Jag tror att så här, jag tror att det är omdömen handlar mer om hur man är generellt som en elev, om man är pratig eller på lektionerna och sånt och inte hur man presterar.//

Boss beskriver hur lärarens blick ständigt görs närvarande, särskilt genom de skriftliga omdömena. Lärare måste observera. Det tvingande i uppdraget bidrar till positioneringar där lärare betraktar och elever betraktas. Ungdomarna talar om medvetenheten om att de är synliga och synliggjorda, men att de inte reflekterar så mycket över det i vardagen, för att i nästa andetag uttrycka att vetskapen om ständiga bedömningar medför att de anpassar sig.

/Jennie: På vilka sätt blir ni bedömda?

Jonas: ... Av lärare? (mmm)... de kollar väl lite på allt... Ja på allt man gör.

Jennie: Kan du säga ett exempel?

Jonas: Ja... om det är matte så på prov, hur man kan på prov. Hur man jobbar i boken, om man gör alla uppgifterna. På läxan, om man lämnar in... i matte är det inte så mycket mer än det man gör, i andra ämnen kan det vara mer på hur man pratar. Inlämningar... ah... ja om man ska redovisa, eller om man ska göra grupparbete.

Jennie: I grupparbete? Hur gör läraren då... om läraren bedömer det menar jag.

Jonas: Det är hur man är i gruppen, om man pratar mycket, och samarbete, om man kan vara en ledare. ... att ... ja att alla gör något. Delaktigt. Allt... är viktigt att visa att man kan.//

Jonas säger att det är viktigt att visa allt man kan, att synliggöra det. Lärarens blick kan således genom bedömning gripa in i allt eleverna gör. Lärarens roll som myndighetsutövare, som ger omdömen och sätter betyg, gör den till en som observerar allt. Eleven som ständigt synliggörs ges möjlighet att visa upp ett spektrum av kunskaper och kompetenser. Möjligheten för eleven uppstår då hen kan använda sig av medveten intrycksstyrning, för att visa upp den sida läraren premierar. Ball (2003) talar om *fabricering*, hur elever genom att avkoda lärares olika önskemål, kan fokusera på att visa upp en accepterad yta och prestation. I Jonas exempel här ovan kan det vara fråga om att visa upp prestationer på tester, flit och noggrannhet på lektionerna, engagemang, studieteknik, presentationsförmåga, samarbetsförmåga, ledarskap och delaktighet. Jag frågar Sofia om hon tänker på att hon blir bedömd.

/Sofia: Nej – jag brukar inte tänka på det alls. Och det är väl egentligen – jag är väl mera den personen som kanske jobbar, pratar, fastän jag jobbar ändå i skolan så men jag tycker ändå det är skönt att ta hem och arbeta och göra det mesta hemma. Och då blir man ju inte riktigt lika sedd på att man jobbar och så på lektionerna, eller det är helt beroende på vilket ämne det är i och för sig. För i matte så känner jag att... då pratar jag hellre på lektionerna och jobbar hemma för jag känner att jag har svårt att koncentrera mig när det är många runt omkring mig när det precis gäller matte och tänka. Då känner jag att då kanske jag, då kanske inte hon ser hur jag jobbar men... på SO och sånt där så är det mer att man räcker upp handen mycket och frågar frågor samma NO och svenska och sånt där så ser de att du är engagerad. Jag tror att det egentligen är viktigt att vara med på lektionerna, så ser de ju att man ändå är engagerad även fast man är bra eller om man är dålig liksom.//

Även om Sofia säger att hon egentligen inte tänker så mycket på att hon blir bedömd, visar citatet hur en internaliserade "gaze" är närvarande och verksam. Hon är medveten om att det kan vara av betydelse att göra sig synlig och att det finns vägar att nå synlighet. Hemarbete innebär att hon kan missa möjligheten att bli sedd, trots att hon själv anser sig arbeta bättre då. Det hela framträder som om det är ett val hon kan göra. Det är inte tillräckligt att göra uppgifter och arbeta i enskildhet. Läraren behöver bevittna engagemang och att arbetet görs. Uppvisning av engagemang och deltagande kan som Sofia beskriver det på sätt och vis övertrumfa "om man är dålig liksom". Detta exempel visar också hur olika ämnen ramar in, att deras uppbyggnad och innehåll påverkar synen på vad hon förväntas uppvisa. Förutom att bedömningar situerats inom ramen för olika ämnen, är som tidigare nämnts den lärare som finns närvarande en faktor att ta i beaktande för hur lektioner

SYNLIGHET OCH OSYNLIGHET

inramas och vilka formella och sociala förväntningar som finns (se Elwood, 2012). För att behärska synliggörandet är det en kompetens att kunna läsa av vad läraren föredrar hos elever. Jag talar med Harry om vad det är lärare använder sig av för att göra bedömningar.

/Harry: ... Eh... prov som jag sa förut. De tittar på vad man har gjort, hela tiden liksom. Om man gör som man ska... alltså jag tror att det är olika för olika lärare. För en del är det allt... alltså allt, du vet om man kommer i tid, om man pratar, om man kan algebra och om man har rätt kläder eller var man bor... Eh, ja och andra kanske mest... alltså "han är schysst, han kan detta" och så får man C på det.//

Harrys lite lätt raljanta utpekande av lärares olika bedömningsgrunder inbegriper ett spektra av: disciplin, kunskaper, beteenden, utseende och social status. Dessa bedömningsgrunder kan betraktas som ett uttryck för att han ser ett bedömande som inbegriper alla delar av eleven. Att visa upp en så positiv front som möjligt, där alla delar är i sin ordning är något som genom intrycksstyrning får lärare att rikta uppmärksamhet åt "rätt saker". Framträdandet inbegriper såväl en "god elev", som ett demokratiskt ansvarsfullt subjekt, vilket kan förväntas leva ett produktivt och väluppfostat liv.

Betraktande och observationer uttrycks som att lärare "tittar" på olika aspekter och framträdanden eller att "de ser" som om lärare har en särskild blick. Detta återkommer i samtliga samtal. Saga berättar vad hon tänker på när jag säger bedömning, Saga svarar direkt att hon tänker på betyg.

/Jennie: Så betyg är samma som bedöma?

Saga: Det kan vara det... men nej det är liksom mer. Alltså bedöma som döma... döma är väl mer med negativ ton då... bedöma... Att man kan ju få en bra bedömning, att de tycker att man är bra också. Men det kan ju också vara dåligt så ordet har inte samma betydelse men det kan innebära samma sak.

Jennie: Så när lärare bedömer, är det inte samma sak som att de dömer?

Saga: Nej... det är mer de tittar på hur man gör, vad man kan och hur man är på prov och inlämningar och så sätter de betyg.//

Bedömning är enligt Saga inte enbart synonymt med betyg, och kan vara både negativ och dömande eller positiv då lärare tycker att "man är bra också".

Sammantaget beskriver Saga hur betygen blir en produkt av lärarens bedömning, dömning och betraktande, en slutsats baserad på olika bevis.

Kravet att utföra bedömningar i form av skriftliga omdömen och betyg placerar eleven i ett *dokumentärt område* (Foucault, 1974/2003) där experter formulerar andra individer i ord och kravet på dokumentation gör eleven till ett studieobjekt. Med Goffmans dramaturgiska metaforik blir eleven placerad på scen; en scen där eleven träder in i och framför de förväntningar som finns på elevpositionen. Publiken eller kanske snarare recensenterna består av lärare som kan ge sin uppskattning eller ogillande utifrån hur väl eleven lyckats läsa av manus och visa upp sin skicklighet på scen. Det här är förstås en förenkling. Dock kan den hjälpa oss att se ungdomarnas elev-position på ett alternativt vis. Med ett resonemang som utgår från att bedömningar och utvärderingar i skolan är en del och en effekt av ett granskningssamhälle, blir de framträdanden elever har möjlighet att göra, enbart det som synliggörs eller kan synliggöras i främre regioner. Det är fråga om att framföra sina kunskaper genom tester, redovisningar eller genom att göra sin stämma hörd i klassrummet. Således sker en hel del arbete i de bakre regionerna så som: läxor, självstudier, plugg, informella samtal, grupparbeten i slutna rum eller tankeprocesser som aldrig synliggörs eller granskas av lärare. Det utrymme mellan vad eleven kan och skall kunna (the gap, Sadler, 1989) lämnas stundtals åt eleverna själva att fylla och lärarnas fokus placeras på resultat istället för på själva processen.

Att förstå det osynliga – språklig otillgänglighet

Om eleverna förväntas vara synliga och investera i en synlighet för att uppvisa prestationer för positiv bedömning är målen och kunskapskraven snarare osynliggjorda. I studier av individuella utvecklingsplaner (Andreasson, 2014; Andreasson m.fl. 2015; Asp-Onsjö & Holm, 2014; Hirsh, 2012) diskuteras hur språket som används (både vad gäller angivandet av mål och hur elevers kunskaper relateras till dessa), befars vara allt för byråkratiskt och formellt för vara användbart för de elever som skall arbeta efter dem. Farhågan bekräftas med tydlighet av ungdomarna i samtalen. De talar genomgående om hur de har svårt att ta till sig och operationalisera det som lärare förmedlar eller skriver i omdömen och i hur mål för undervisningen uttrycks både i tal och skrift. Jag ber Alex återvända till ett tidigare uttalande hon gjort då hon

sagt att lärare använder ett annat, mer invecklat språk så fort det kommer till bedömning.

/Alex: Mm – det tror jag är rätt så negativt ändå för då kan man inte riktigt förstå ordentligt. Jag läser ju väldigt mycket så jag förstår ju det mesta liksom, men man kan tänka sig att en människa som inte läser lika mycket och inte... pratar lika invecklat språk och så kan kanske inte riktigt förstå vad ens lärare skriver om en och kanske missuppfattar och det skulle vara lättare om de pratade lite mer vardagligt språk så som de pratar i klassrummet liksom det är ju inget fel på det.

Jennie: Vad tror du att det kommer sig att man skriver på det här sättet?

Alex: Det vet jag inte jag... jag vet inte.

Jennie: Jag hör det här ibland att elever tycker att texten blir lite för invecklad.

Alex: Ja man vill gärna höra lite mer basic, med lite mer språk, bara det liksom.

Jennie: Mm, ja som du säger, så talar man ju inte på det sättet i klassrummet utan...

Alex: Nä precis, det ska vara mer så här såsom att man har en dialog bara eller inte dialog kanske men att man skriver liksom bara vanligt bara till en människa det behöver inte vara såhär för de får ju komma ihåg lite kanske att de skriver till tonåringar, och inte till vuxna människor, för vi pratar ju inte så speciellt invecklat så... det... ja...//

Alex gör en distinktion mellan vuxet språk och tonåringars språk och vittnar om att dialogen uteblir då de vuxna skriver på ett sätt som är otillgängligt för eleverna. Då den vuxna använder ett skriftspråk som är mer invecklat och innehåller ord som den unge inte förstår, blir detta ett exkluderande språk som inte erbjuder och inbjuder till dialog. Eleven blir framskriven och satt på pränt och blottlagd i text genom ett överlämnande av information, medan den pedagogiska praktiken, läraren och lärarens insats sällan eller aldrig synliggörs i sammanhanget. Hofvendahl (2006) påvisar i sin studie av utvecklingssamtal, hur ett avstånd byggs upp mellan elever och skolans företrädare genom ett allt större fokus på dokumentation. Dokumentationen framstår som viktig och sann och verkar som garant för att information har överlämnats, men dialogen tenderar att utebli. Johan uttrycker i följande exempel, att han hade föredragit att lärare talade med honom och gav tätare återkoppling. Jag undrar om han förstår bättre vad han kan göra, när de pratar med honom vid exempelvis

utvecklingssamtal, än vad han gör då han bara får information i text och genom bokstavsbeteckningar.

Johan: Mmm... exakt. Det hade varit bättre, man får de här och så är det typ... står bara det går bra eller det går dåligt – man får inte veta vad det är som går dåligt, vad det är man behöver förbättra sig i och allt sånt där. Det vill man gärna veta, och så får man bara så här en gång per termin. Man borde få veta oftare. Så skulle det stå exakt vad det är man behöver bli bättre på än bara ah det går bra, eller det går dåligt. Hade läraren pratat med dig hade du kunnat fråga vad du ska göra. Det är liksom redan klart nu.

Johan verkar inte se sig själv som delaktig eller inbjuden att påverka de omdömen som skrivs om honom. Informationen kommer för sent, är för otydlig och redan färdigförhandlad. Möjligen kan detta förstås i ljuset av hur det formella kravet på dokumentation markerar lärarens expertskap och de formaliserade rollerna som med bedömningens hjälp formar relationen mellan lärare och elev. Den vuxne läraren står som tjänsteman, med stöd av regleringar och formuleringar och formulär som förmedlare av bedömningar som den unge förväntas ta emot. Läraren ger sin bedömning, eleven tar emot den, ”det är liksom redan klart” som Johan säger. De summativa bedömningarna framstår generellt som mer begripliga, medan de framåtsyftande formativa verkar vara svårare att omsätta i praktik. Här kan det vara en fråga om dokumentationens omfång, då många lärare i årskurs 9 skall förmedla sina omdömen genom en mentor eller handledare. Förmedlandet av omdömen vid utvecklingssamtal gör anspråk på tiden och bidrar till en framtvingad formalisering av möten. Det tar givetvis även tid för läraren att praktiskt formulera en (ofta) stor mängd omdömen. Dokumentationen blir, så som Hofvendahl (2006) uttrycker det, en byråkratisk förpappring. Till detta kan tillfogas att innehållet i dokumentationen och det språk som används tycks bidra till att ytterligare bygga på avståndet. Jag talar med Sofia om hur lärare formulerar sig i skriftliga omdömen.

/Jennie: Hur brukar de skriva? Vad kan det stå?

Sofia: Eh... jag brukar själv inte riktigt förstå de här omdömena så bra för jag tycker det är alltid väldigt svår svenska och väldigt svåra ord de är skrivna i så att det är väldigt svårt att tyda det de skriver – men det brukar va nånting sådär ... jag vet inte det är svårt att förklara... det är så himla det är... när man själv inte har förstått vad det står, man kanske ser men jo du behöver förbättra dig på det fast de har skrivit det olika i annan ordföljd liksom. Ehm... men det kan väl oftast vara om du känner att du fått

SYNLIGHET OCH OSYNLIGHET

godkänt i det och om du – vad du kan göra för att ah – förbättra dig och så. Men jag brukar ofta be mina föräldrar att översätta det åt mig.

Jennie: Så kan ni prata om det tillsammans.

Sofia: Ja precis för att... det är samma sak med de här vad heter det där det står innan vad för kriterier man ska uppnå, det är också på jättesvår svenska så att man själv inte brukar förstå vad det är så då brukar man skita i det och slänga det och så försöker man bara jobba på, men för det skulle va lättare om det liksom bara var enklare svenska så att man bara kunde läsa av att du ska uppnå det här, så kan man bara uppnå det. För det brukar va så, alltså de får ju göra det så eleverna kan förstå – det är ju vi som ska förstå det!//

Sofia beskriver hur de skriftliga omdömen hon får, är för invecklade för att hon skall kunna lösa ut något annat än att det finns förväntningar på en förbättring. Samma komplicerade formuleringar återfinner hon i de kunskapskrav som anges i läroplanen och som likt kriterium ställs upp i målen och anger vad det är hon skall uppnå. Det är både mål som är svåra att utläsa och vägar dit som är snåriga att få tillgång till. En lösning är att strunta i dem: ”skita i det och slänga det” och gå på kända ledtrådar och som hon säger ”bara jobba på”. Sofia har sina föräldrar till tolk, något alla elever inte har tillgång till. Hennes far är för övrigt själv lärare, vilket definitivt inte är förbehållet flertalet elever. Snarare är det så att också föräldrar ibland har svårt att uttolka formuleringarna, vilket ytterligare kan tydliggöra läraren som den expert som inte släpper in eleverna i arbetet. Daniel beskriver hur han har försökt uttyda vad som förväntas och hur hans föräldrar också reagerar på den information som förmedlats inför utvecklingssamtal.

/Daniel: Oj oj oj... det här är... alltså till och med min mamma... alltså de är inte utbildade men mina föräldrar förstår knappt vad som skrivs i målen. Vi har en lärare som håller på väldigt mycket med sånt svårt språk och skall prata så hela tiden vad... och mina föräldrar har faktiskt blivit ganska förbannade och mejlat och tagit upp det med rektorn och... det är verkligen nånting som behöver ändras. Jag förstår knappt själv vad det står i målen.

Jennie: Tycker du att känner igen det språket med det språket de använder i klassrummet?

Daniel: Nej absolut inte!

Jennie: Har du nån idé om varför det blir så där?

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Daniel: Jag vet inte varför det måste skrivas med sånt språk som ingen förstår – eller det är väl ganska gammaldags språk kan jag tänka, nu är det nya tider man använder slang ord och massa modernare ord.//

Daniel låter rätt uppgiven då han talar om det otillgängliga språk som används av lärare, ett språk han beskriver som gammaldags. Daniel har tidigare i samtalet beskrivit hur han haft svårigheter i skolan och under hela sin skoltid varit i behov av särskilt stöd. Svårigheterna han stöter på i formuleringar av mål och i skriftliga omdömen, stöter han därmed förmodligen också på i åtgärdsprogram och kartläggningar, vilket förutsätts att elever som får särskilt stöd (vid den här tidpunkten) skall ha. Mängden planer och komplicerade formuleringar kan vara ännu större och mer svår genomtränglig för elever i behov av stöd, än för andra elever. De som kan tänkas behöva mest stöttning och tydlighet för att nå framgångar kan därmed genom språkets otillgänglighet ytterligare missgynnas.

Kanske är det inte heller enbart en distinktion mellan ett vuxet tal och ungdomars tal, utan också en fråga om ett byråkratiskt formellt språk som gör skillnad på de invigda och de som står utanför. Läraren har kontrollen och reglerar och villkorar vem som får tillgång till diskursen. ”Ingen kommer in i diskursens ordning om han (sic.) inte uppfyller vissa krav eller inte från början är kvalificerad för att uppfylla dem” (Foucault, 1971/1993: 26). Eleverna ser sig inte som kvalificerade och i talet avslöjas att även andra vuxna än lärare, så som vårdnadshavare, kan diskvalificeras. Lärarens expertroll, som diskursens förvaltare och grindvakt, producerar och reproducerar positionerna där läraren i egenskap av expert kan begagna ett fikonspråk som av eleverna ges en något mystisk framtoning. Det hjälper dock föga då elever försöker finna ut mer exakt vad det är de behöver göra för att förbättra och utveckla kunskaper för bättre betyg. Jag talar med Harry som säger att han önskar att lärare var mer konstruktiva då de gör sina bedömningar, så att han kan förstå vad det är han skall kunna. Jag frågar Harry om hur han kan veta vilka kunskaper det är han skall visa?

/Harry: Det är som målen, som i läroplanen, det som är betygskriterier.

Jennie: Använder du dem då?

Harry: ... Kanske inte det nä... (skratt) de är liksom, hur ska man säga... de är kanske inte skrivna så att man kan bara använda dem så lätt.

Jennie: Hur är de skrivna då?

SYNLIGHET OCH OSYNLIGHET

Harry: Typ... som ”eleven skall bla bla visa kunskaper som motsvarar bla bla” alltså det betyder ingenting. Jag ska göra det, men jag vet inte vad det är jag ska göra, det skulle vara bra om lärarna lärde oss det... alltså, du vet... att DE lärde OSS att fatta de där kriterierna, så att vi kunde veta, så att vi kunde använda... det är ju ändå vi som ska...//

Harry säger att det betyder ingenting, och sätter det i relation till att de blir oanvändbara då de inte är konkreta. Ungdomarna ger uttryck för att de känner till syftet med mål, betygskriterier⁴¹ och skriftliga omdömen. De inser att de skall operationaliseras, att de skall användas, uppfyllas och utvärderas. De förstår också att det är något som är riktat till dem själva, men att innehållet och formuleringarna är något de inte förstår. Ungdomarnas olika idéer om varför det ser ut på det här viset handlar om att det är ett expertspråk som skall markera lärares status, att det är ett vuxet språk, att det är gammaldags och därför inte anpassat till ungdomar. Jag talar med Matilda om hur hon tänker om det språk lärare använder då de skriver skriftliga omdömen.

/Matilda: De är mer så här, de pratar ju inte mycket om det som står i omdömena, det språket de använder – de pratar ju liksom alltså en helt annan, alltså helt andra ord och helt annat.

Jennie: Vad tror du det beror på?

Matilda: Att de typ ska försöka vara lite mer typ, alltså att de tror att de är bättre när de skriver med andra såna här vuxen ord här på Hjärntorget.

Jennie: Skulle du säga att de skriver till dig?

Matilda: Mm de skriver – alltså jag vet inte, till varandra typ. Jag förstår ju inte. Det är så, eller för föräldrar, jag vet inte typ både och.

Jennie: Det är olika liksom om de skriver till dig. DU behöver... eller skriver de – ”Matilda behöver tänka på att”.

Matilda: Nej de skriver DU

Jennie: Så det är riktat till dig?

Matilda: Ja fast de använder de här konstiga orden, det är lite speciellt.

Jennie: Ja det är lite speciellt – det är det.

⁴¹ Betygskriterier har ersatts i Lgr11 med begreppet *kunskapskrav* i de olika kursplanerna, eleverna använder dock i samtalen, sig av begreppet *betygskriterier* för att tala om de formulerade kunskapskrav som i läroplanen definierar vad som krävs för de olika betygsstegen.

Matilda: Det kanske är så att det är det språket de måste använda sig av.//

De skriftliga omdömena är som Matilda förstår det, riktade till henne samtidigt som de förefaller ha ett annat tilltal. Språket lärare använder, eller måste använda som Matilda säger, skapar avstånd mellan läraren och eleven och även ibland mellan läraren och vårdnadshavare. Det professionaliserade pedagogiska språket försätter eleven i en beroendeställning gentemot läraren och lärarens myndighetsutövning. Bedömningen blir till en governmentaliserande teknik som placerar individer i händerna på auktoriteter, vilka görs ansvariga för vilka möjligheter som erbjuds. Auktoriteten eller guiden blir genom uppdraget att observera och examinera ytterligare tydlig i sitt expertskap. Dessutom stärks de olika positionerna genom att auktoriteten använder verktyg den observerade individen själv inte har tillgång till. Det händer också att ungdomarna, liksom Matilda talar om språket som används av lärare som något de tänker att de *borde* förstå, men som är något de inte förstår. Språket kan till och med göra att de tänker att de saknar en viktig kunskap. Jag talar med Della om hur hon tänker om det språk lärare använder.

/Della: Mm... ehm jag kan tro att ibland kan det vara väldigt otydligt så att man inte förstår precis, ibland kan det vara rörigt och otydligt svåra ord och jag är inte jättebra på svenska. Eller jag är bra på svenska, men jättesvåra ord det blir så här bara, vad betyder detta? Jag förstår inte? De måste förstå att man är en ungdom man kanske inte kan alla de här gammaldags svenska eller jättegamla ord så det kan ju vara lite jobbigt om man läser själv eller inte har nån förälder där.//

Språket som inte är anpassat efter vad och hur ungdomarna förstår kan således skapa tankar om att vara någon som inte förstår, eller av att vara någon som inte är så bra på svenska, som Della först säger i citatet ovan. Detta är något hon erfarit då hon säger att hon inte verkar vara tillräckligt språkligt avancerad för att förstå det lärare skriver eller talar om. Hon konstaterar dock att hon trots allt är bra på svenska, men ändå inte förstår.

Ungdomarna vet att de skriftliga bedömningarna, de mål som formuleras och de krav som kursplanerna anger, är till för dem. De individuella utvecklingsplanerna skulle kunna vara ett verktyg för att lärare skall kunna konkretisera målen för elever. Jag frågar som exempel Almira om hon kan använda sig av målen i läroplanen.

SYNLIGHET OCH OSYNLIGHET

Almira: Hur då?... om jag skulle bära på dem hela tiden då och checka av att nu kan jag femmans gångertabell med flyt utantill bakåfram eller vad det nu står... alltså det är tusen mål. Det skulle ta hela min skoltid att fatta det där... det är fan lärarens grej att ha koll på det där. Vi bara gör det och hoppas att vi prickar rätt då...

Målen förefaller, så som Almira uttrycker det, vara både många, obegripliga och svåra att avkoda på egen hand. Samtidigt tycks det som om lärare överlämnar ansvaret att tolka och uttyda det byråkratiska språket till elever som ännu inte behärskar denna typ av formuleringar. Möjligen kan det vara så att det vid studiens genomförande ännu är frågan om nya och mer detaljerade kriterier i en ny betygsskala som gör lärare mer noggsamma med att följa formuleringar i de formella styrdokument. Ungdomarna talar dock i liknande ordalag om bedömningar generellt och inte enbart utifrån den nuvarande och nyligen införda skalan. De har skolats i ett system där deras grundskola kantats av skriftliga omdömen och bedömningar redan från de första åren i skolan. Dessutom är det uppenbart att ungdomarna i studien verkar rörande eniga i fråga om denna språkliga otillgänglighet.

Att använda sig av det synliga

Det språk som återfinns i Läroplanernas målbeskrivningar och kursplanernas mål och kriterieformuleringar och som används av lärare upplevs som gammaldags, formellt och byråkratiskt. Det är därmed föga språkligt anpassat till dem det berör, vilket Skolverkets (2012a) allmänna råd anger att det bör. Frågan är om detta innebär att ungdomar som Elwood (2012) uttrycker det: blir offer för policy? Då den språkliga otillgängligheten försvårar ungdomarnas möjligheter till att utläsa hur de själva kan arbeta för att nå förändring och förbättring, blir det i stället andra mer tillgängliga och transparenta kriterier som får ungdomarnas uppmärksamhet. Genom att studera hur andra elever gör, att lyssna efter vad som premieras eller sanktioneras, att läsa av vilka normer och sociala modeller som utgör interaktionsordningar tycks ungdomarna ändå klara vardagen i skolan med relativ enkelhet. Den elev som framträder då jag frågar ungdomarna hur de skall vara för att få positiva omdömen eller bra betyg, blir något av en stereotyp mönsterelev.

/Jaxx: Då får man smöra för läraren. Och bjuda dem på choklad...//

I DEN BETRAKTADES ÖGON

/Per: Ja... jobba bra vara bra på proven om man kan komma i tid är nog ganska viktigt. Ja.//

/Kjell: Så här väldigt mycket engagerad i det man gör, eh om man jobbar i grupparbete kanske försöka liksom om nån sitter med mobilen, ”kom igen nu måste vi jobba här för det är viktigt”. Ansvar, ansvar är viktigt eh och så klart, det handlar ju lite om att få bra på prov också, fast det kanske är mest med betyget då men... ja.//

/Nathalie: Då ska man alltså lyssna uppmärksamt och inte sitta med mobilen och lyssna på musik eller prata med kompisar och liksom... Alltså göra de uppgifterna som de säger att man ska göra på lektionen. Men jag tycker att det är jättesvårt att koncentrera mig, alltså jag har svårt att koncentrera mig – jag tycker inte att det är kul att sitta still...//

Uppvisat engagemang, ansvar och att på olika sätt visa sig stå på lärarens sida ter sig i citaten ovan som lyckosamt. Det handlar också om att fokusera på det som pågår i klassrummet och inte dela uppmärksamheten med aktiviteter i bakre regioner, här representerade av sociala aktiviteter genom mobiltelefonens lockande kraft. Att ”smöra” och ge läraren choklad är något av en retorisk resurs som Jaxx, liksom andra elever använder sig av då de beskriver att det finns vägar att gå lärare till mötes, kanske i termer av stereotypa underkastelser. Det kan också ses som ett sätt att använda sig av tillgängliga knep eller medel för att styra lärares intryck av eleven ”åt rätt håll”. Även om intrycksstyrning hos Goffman (1959) inte alltid är en medveten akt, blir den närvarande som ett sätt att skapa konsensus och samstämmighet över hur situationer och personer skall uppfattas. Den är så att säga ett sätt för individer att samverka smidigt och friktionsfritt. När inramningen för ungdomarna visar att beteenden och bemötanden står i centrum, blir det också styrande för vilka intryck de kan använda sig av.

Ledtrådar och vad som kan villkora bättre bedömning är inte svåra att finna i skolvardagen. Samtliga ungdomar jag samtalar med kan med enkelhet, utan att relatera till kunskapskraven, beskriva vad de kan göra, eller vad de inte bör göra. Som när jag frågar Robert om hur elever som får dåliga betyg eller omdömen har varit i klassrummet:

/Robert: Aha, alltså jag tror inte att de som pratar faktiskt är de som just får dåligt betyg för det är de som alltså... i min klass så vet jag att det är en som är bra på att, som kanske är lite dålig på lektionerna, men pluggar mycket, mycket bättre än andra. Och eh – den personen får väldigt bra betyg och eh det liksom alla har olika saker för att plugga liksom. Jag är bra på lektionerna och den andra är bra på att plugga hemma. Så en som pratar

SYNLIGHET OCH OSYNLIGHET

liksom... så vad man ska göra innan för att få dåligt betyg... det är liksom en som inte bryr sig om ämnet det är en, det är den. Den som inte kan acceptera vad som kommer liksom, den som inte vill liksom göra det här. För om man bara gör det, och du bryr dig inte... bara gör det! I stället för att ... ehh inte göra det över huvud taget.//

Det är något otydligt vilka grundvalar det är som renderar betyg, men helt klart är att motstånd inte är en framkomlig väg, snarare handlar det om att finna sig i situationen. I Roberts reflektion visar det sig som en tanke om att inte visa sig obstinat eller gå emot lärarens vilja, att göra det som förväntas oavsett egen vilja, som han uttrycker det ”bara gör det!”. Det är ett sätt att arbeta med systemet, att inte fullt ut erkänna skolan som etablissemang, men spela med och göra en investering för att få förmåner. För Alex, som får samma fråga är de dåliga betygen avhängiga av ett avvikande beteende, dock ger hon uttryck för att det finns poänger med att synliggöra sig i klassrummet.

/Alex: Eh... väldigt tyst tror jag, men samtidigt kan det också vara att man är väldigt stökig så att man får dåligt omdöme, att man inte så här är att man pratar, alltså man ska ju prata mycket i klassrummet men man ska inte vara så här alltså prata och vara störig eh... Utan man ska bara liksom vara mer diskuterande och så liksom, men inte typ kalla folk för saker, skrika och bara bete sig som en idiot liksom, för det avskyr lärare, det har de gjort i alla tider. Eh.. och det kan också vara att man sitter väldigt mycket för sig själv och så kanske bara sitter och läser en bok eller nånting, eller sitter med mobilen, då kan man liksom verka som väldigt ointresserad fast man är väldigt intresserad men bara inte tycker om att prata så mycket. Så liksom man kanske sitter och lyssnar, men alltså lärare märker oftast inte elever som bara sitter och lyssnar, utan de märker elever som är mer sociala och som är liksom med.//

Alex visar i citatet ovan att hon också vet hur viktigt det är att synliggöra sig, att inte vara en som enbart tar emot lärarens information utan också visar sitt engagemang, att titta, lyssna och vara stillsam är inte nog och att hon förväntas anpassa sig till normen.

Så som både Robert och Alex uttrycker det, finns det anledning för elever att reglera sitt agerande i den främre regionen. I det som utpekats som beteenden och agerande som renderar sämre omdömen och betyg, finns också ledtrådar för hur en kan agera för bättre bedömning. Så som Foucault (1974/2003) uttrycker det, verkar disciplinering och normalisering också på de som ser straff och belöningar utdelas. Genom egna erfarenheter och genom att studera omgivningen och hur lärare reagerar på andras agerande lär sig eleven vad som är förväntat och accepterat.

Eleverna ger uttryck för en stereotyp bild av en ideal elev att förhålla sig till, en bild som återkommer och som tidigare i olika varianter presenterats i resultatet. Den stereotypa eleven blir likt ett manus för hur de kan framföra sin elevrepresentation. Skolan är en institution, en diskursiv ordning inom vilken hierarkiska positioner sanktionerats av samhället. Skolans ställning och betydelse är av självförklarande art, liksom de positioner som tillskrivs lärare och elever. Skolan framstår som en ständigt reproducerad och reproducerande ordning som är väl etablerad och som genom sin status som samhällsinstitution, stundtals beskrivs som trög och svår att förändra. Inom den enskilda skolan finns dessutom ett antal ordningar att förhålla sig till. Dessa interaktionsordningar bestäms delvis av den inramning som de olika ämnena bestämmer men bestäms även av den lärare som styr arbetet och av de elever som ingår i gruppen. Det är således en hel mängd framträdanden och gestaltningar som kan framföras av den enskilda eleven i olika sammanhang, ett gediget arbete många elever utför.

Bedömning, synlighet och osynlighet

I detta kapitel har möjlighetsvillkor och hur bedömning inverkar på ungdomarna och deras möjligheter att navigera bland bedömningar analyserats. I fokus står frågan om synlighet och osynlighet, alltså hur synligheten konfigureras; vem och vad som synliggörs och vem och vad som samtidigt osynliggörs.

Bedömningar sätter eleven i blickpunkten och gör lärares blick ständigt närvarande i allt eleven gör. Det innebär också att eleven behöver synliggöra sig. Synligheten frammanar elevernas vilja att genom intrycksstyrning (Goffman, 1959) framstå i god dager och att fabricera framträdandet av den ”goda eleven”.

Det är anmärkningsvärt hur främmande och distanserat språket beskrivs av studiens ungdomar. Det handlar för dem om ett språk som återfinns och används i samtliga steg på vägen mot det summativa slutliga bedömandet (som ju utgörs av ett bokstavsbedömning i grundskolans slutbetyg). Det är det språk som används i de av Skolverket formulerade kursplanerna, med sina centrala innehåll och kunskapskrav. Det är också de formuleringar som lärare använder sig av i klassrummet för att ”tydliggöra” för eleverna vilka de formella kraven och förväntningarna är. Det otillgängliga språket återfinns också i de texter lärare använder sig av för att formulera skriftliga omdömen.

Det återkommer också då eleverna talar om utvecklingssamtalen och då de beskriver hur lärare tillsammans med eleven och vårdnadshavare skall formulera nya individuella mål i IUP. Slutligen återfinns det i planerna som eleverna skall använda som redskap för att utveckla sina kunskaper. Språket skapar en maktposition för läraren, genom att elever inte förstår görs de beroende av att lärare förklarar och tydliggör vad det är som förväntas.

Elever i skolan är på olika vis synliggjorda och i centrum för observerande blickar. Det är en variant av panoptisk övervakning, där de få betraktar de många (Foucault, 1974/2003). Den panoptiska övervakningen aktualiseras då bedömningen ständigt görs närvarande och betydelsefull i elevernas vardag. Den enskilde läraren kan i sitt klassrum, tillsammans med en grupp elever, motivera sitt observerande och examinerande och också belöna eller sanktionera elevers agerande och prestationer. När observationer och examinationer också återkommer i samtliga klassrum, blir det till en del av den vardagliga ordningen och något ”diskursivt naturligt”. Övervakningen internaliseras av eleverna och bidrar till att enskilda lärare som ensamma ledare för en grupp elever, legitimeras att inneha kontrollen över gruppen.

Ur den enskilde elevens perspektiv kan bedömning bli till en övervakning då en och samma elev om och om igen också betraktas av många övervakare, alltså en *synoptisk* övervakning. Mathiesen (1997) diskuterar hur den synoptiska övervakning där ”de många ser de få” allt mer görs närvarande i granskningssamhället. För varje elev handlar det då om att synliggöras och bedömas av alla sina lärare. Lärare som var och en på olika vis bedömer kunskaper kombinerat med beteenden, ageranden humör etcetera och som därmed bidrar till att elever anpassar sig och disciplineras. Med detta i åtanke kan skolan, genom en mängd observationer och möjligheter att sanktionera och belöna ständigt forma och inverka på elevers agerande.

Samtliga elever i studien uttrycker på ett eller annat vis att språket är för komplicerat, för avancerat, för gammaldags eller för vuxenanpassat. Det är således problematiskt för de ungdomar som skall använda sig av det för att navigera gentemot skolans kunskapskrav. Bedömningar kan så som Forsberg (2014) uttrycker det verka som ett kraftfullt signalsystem, för att kunna bli användbart behöver det då tilltala samtliga berörda parter (Forsberg, 2008; Forsberg & Lundahl, 2006). Vidare behöver bedömning och kriterier för kunskapskrav vara precisa och tydliga lika väl som lärare behöver insikter i hur elever tolkar dessa (Biggs, 1999; Dann, 2014; Sadler, 1989; 1998). Elever behöver erbjudas möjlighet att förstå vad de strävar mot och vilka vägar som

är tillgängliga. Om bedömningar lämnas över till eleven, som enkelriktad information till en tredje part, eller om bedömningen är för djupt kodad för att erbjuda möjliga formativa vägar att gå, finns inga möjligheter att överbygga det metaforiska ”gapet” mellan kunskapskraven och elevernas nuvarande förståelse och kunskap.

De ständiga prestationsbaserade framträdandena och de betraktande blickar som ständigt görs närvarande genom bedömningar kan placera individens fokus mer på hur hen skall styra andras intryck och framträda. Den fria viljan att välja och uttrycka sitt jag i skolsammanhang kan därmed begränsas. Om olika uttryck inte ryms, kan det också tänkas begränsa vad som anses normalt och idealt, och verka uteslutande för de som av olika anledningar inte är anpassade eller inte anpassar sig.

Den i det närmaste genomgående överkodande diskurs som för eleverna ramar in att förändring och förbättring är vad arbete i skolan syftar till, gör dock att eleverna ibland inte nöjer sig med att de inte förstår precis vad som förväntas. Förändring och förbättring har fler dimensioner och då formella förväntningar på förändrandet upplevs som dunkelt uttryckta, kan andra ledtrådar och strategier användas för att navigera. Följande kapitel behandlar ungdomarnas möjligheter att agera eller navigera efter lärares bedömningar. Det handlar om hur eleverna talar om att de använder sig av möjligheter och strategier för att anpassa sig efter bedömningar, eller för att möjliggöra motstånd.

9. Elevers navigering

Detta kapitel tar sin utgångspunkt i hur eleverna talar om sina möjlighetsvillkor och hur de resonerar kring att de navigerar bland de bedömningar som görs i skolan.

Navigering är enligt Nationalencyklopedin, en förmåga, utrustning och metod att under färd, fastställa sin position och bestämma lämplig färdväg och kurs mot nästa delmål. Med den definitionen blir navigerandet en användbar metafor för att resonera kring hur ungdomarna förstår hur bedömning positionerar dem och dikterar villkor för vilken väg som blir möjlig. Navigationsmetaforen stämmer också väl överens med retoriken inom Aal (Assessment as learning, Dann, 2014), vilken skriver fram bedömning *av* lärande i synergi med bedömning *för* lärande som ett sätt att föra elevens kunskapsutveckling framåt. Detta sker bäst genom initierad feedback, ett utforskande av "the gap" och genom ett användande av den pedagogiska praktiken.

Hur elever blir bedömda och de betyg de får, kan som diskuterats i föregående kapitel utgöra påtagliga möjlighetsvillkor för hur livet i skolan gestaltar sig. Dessa möjlighetsvillkor föregås av regleringar i policy, av diskursiva villkor och relationer till lärare, vilket medför möjligheter att få bedömningen att verka till sin fördel. Hur elever förstår eller inte förstår målformuleringar och kunskapskrav kan också villkora hur de kan agera. Det handlar till stor del, förutom att visa upp de kunskaper som förväntas, om att kunna läsa av hur dessa kunskaper kan visas upp.

I materialet framträder elevers möjlighet att påverka och navigera framgångsrikt, genom att framförallt reglera sitt eget beteende i efterhand, efter det att bedömningar har gjorts. I elevernas version är det de själva som anpassar och förändrar, snarare än att det handlar om ett reciprokt förändrande där den pedagogiska praktiken i enlighet med Aal också skall anpassas efter förutsättningarna. Påverkansmöjligheter för elever ligger i de strategier de använder sig av. Dessa strategier kan handla om att arbeta på relationer till olika lärare och att läsa av vad det är som gäller, något som påminner om ett klassrumsspel kring insatser och utkomster (Ball et al. 2012).

För att leda in på resonemanget kring olika vis att navigera, lämnar jag utrymme åt Filip. Min återgivning av samtalet med Filip visar hur ungdomarna kan tala om bedömning som en uppsättning tekniker och regler de inte riktigt kan värja sig mot, eller tacka nej till. Filip resonerar kring vilka alternativ han har för att navigera bland bedömningar. Han beskriver hur han själv agerat för att genom intrycksstyrning framträda som mindre lat, arbetat för att framstå som en bra person, övat och tränat för att agera efter lärarens önskemål. Han beskriver också att han uppskattar att lärare uppmärksammat hans ökade ansvarstagande, att han kalkylerar insatser i olika ämnen och hur valmöjligheter inför gymnasiet skall kunna utökas.

Filip

Hur lärare beskriver mig? Det beror på vilken lärare skulle jag säga, för jag är ganska mycket olika beroende på vilken lärare det är. Men oftast glad, väldigt lat skulle jag nog tro... Eh sen brukar jag inte göra dumma saker. En gång hoppade jag sönder ett bord med Vincent, det var väl det enda vi har gjort. Vi fick sluta typ två timmar tidigare så ställde vi oss och dansade på ett bord... Det gick ganska mycket sönder (skratt). Det är väl det vi har gjort som är det dumma egentligen. Sen är jag aldrig taskig mot någon annan, snäll och så tar jag mycket ansvar nu för tiden i alla fall. Det har jag i alla fall fått höra från lärare som har sagt det, så det är kul så sett.

Det är vad Filip väljer att berätta när jag frågar honom hur lärare beskriver honom. Han talar i termer av vad han tänker att lärare tycker är fördelar och nackdelar med honom som elev. Även om det egentligen kanske handlar mest om hur han tänker att lärare beskriver hur han är som person: som en lite lat, ganska snäll kille som har börjat ta ansvar. Han låter särskilt nöjd över att betraktad som en som tar ansvar, och att lärare har uppmärksammat den sidan. Vi sitter i lärarnas konferensrum, det är tidigt på morgonen och Filip ser faktiskt lite nyvaket rufsigt ut. Han ropade på mig redan när vi sågs i trappan, ”Hej – är det min tur idag?”. Vi hinner avhandla en hel del saker på väg ner mot konferensrummet; om att spela online-spel, om sommarjobb, om London och så hinner vi klargöra ett gemensamt fotbollsintresse. Det blir likt en nyckel, ett gemensamt intresse, även om Filip är något mer insatt i ligor, mästerskap och spelare än vad jag är nu för tiden. Han säger själv att det viktigaste i livet är fotboll. Han har till och med bytt skola för att komma närmare fotbollskompisarna som går på skolan och för att få närmare till träningen. Det är också till fotbollen vi ständigt återvänder i samtalet och hur

skolan och framförallt läxorna fått stå tillbaka för att lämna plats åt tid med bollen. Filip trivs bra med sin skola, lärarna är överlag schyssta och han säger att skolan erbjuder honom arbetsro. Vi glider lätt bort från ämnet och det blir både förskolegrupper, knäskador, tv-serier, satanism och så klart fotboll som lockar bort från talet om bedömningar och att bli bedömd. Han skrattar mycket, skämtar, frågar om mig och mitt jobb och vad jag gör egentligen. Samtalet blir långt, längre än de flesta samtal i den här studien.

Filip berättar för mig att han tidigare inte har brytt sig mycket om att han blir bedömd och betygsatt, men säger också att han inte tror att bedömningar och betyg är lika okomplicerat för alla. Det beror mycket på vem det är som blir bedömd och på vilket sätt. Han säger att för yngre barn kan det vara i det närmaste stigmatiserande med dåliga betyg.

För de kanske känner att de har F hela tiden, då kanske de känner att ”jag vill verkligen inte göra det för att jag orkar inte liksom”.

Överlag säger han att han tror att bedömningar påverkar olika personer på olika vis, dessutom hänger det en hel del på hur bedömningarna formulerats.

Filip säger att individuella målformuleringar och tidigare bedömningar inte varit så meningsfulla för hur hans skolarbete har fungerat. Det är inte förrän nu i nian, betygens betydelse riktigt gått upp för honom och han inser att de villkorar de möjligheter som öppnas eller stängs.

/Filip: Det känns liksom, jag var inte riktigt nöjd med mina betyg så jag kände ”fan jag måste jobba” och nu har jag ändå jobbat mycket mer, sen om det räcker hela vägen vet man inte men, det är ju bara kvar att se.

Jennie: Räcker hela vägen till?

Filip: Gå dit jag vill gå. Alltså jag vill ju ha så mycket poäng för att kunna välja vad jag vill fastän jag kanske behöver 180 poäng till det jag vill komma in på, så är det ändå gott att ha för mycket för då vet jag att jag kan komma in på andra ställen än om man liksom ”där kan du gå och ingen annan stans”//

Filip säger att han egentligen inte varit så orolig över om betygen skall räcka till eller inte. Han vet att han nu behöver jobba mer i vissa ämnen, och talar om det egna ansvaret för att lägga energi på skolarbetet. Det är något av en rättvisepincip att de som kämpar och jobbar mer får högre betyg, samtidigt som han talar om att en del får kämpa mer i vissa ämnen än andra. Själv kämpar han med bildämnet, hans händer är helt enkelt för klumpiga och det

syns också i hans handstil säger han. Filip säger att alla säkert kan få ett A i bild, men vissa verkar ha bättre fallenhet. Själv får han kalkylera insatserna och ansträngningarna och om de är värda slitet för att få ett A. Samtidigt räcker det med att han själv bara visar sig på mattelektionerna för att få ett C, och i engelskan behöver han inte plugga över huvud taget. När han talar om att nyckeln till framgång är att jobba, eller jobba mera, undrar jag om han på något annat vis kan påverka hur han blir bedömd.

Ja, jag kan vara en så bra person som möjligt liksom, då skrivs det bättre saker om en. Om man säger att jag nu är jättelat och skapar jättemycket bråk och går runt och kaxar mig mot alla så står det ju med antagligen att "jag är en jobbig person" liksom. Som "går runt och håller på", liksom då står det väl det.

Ett sätt att kunna påverka hur bedömning faller ut är att försöka framstå som en bra och trevlig person som inte ställer till med bråk. Jag försöker få honom att precisera hur han kan vara som elev i klassrummet för att påverka hur lärare bedömer honom.

En bra elev... en sådan som gör... är tyst på lektionerna gör det de ska göra... går runt och är målmedveten liksom och vet vad de vill göra, liksom går runt och satsar på A i varenda ämne.

Filip pratar mycket i vårt samtal om bra personer och att det är något han själv gärna vill vara. Som när jag frågar om vad han skulle vilja att det stod i hans skriftliga omdömen nästa gång:

Att jag liksom gör... alltså det som står nu förutom att jag är lat. Att jag är, jag gör ofta det jag skall och jag är snäll mot andra, jag är bra och gör det jag kan och det kanske inte står överallt nu. Men det är liksom det som är kul att se att man gör bra ifrån sig, för då blir man liksom taggad och tycker att det är roligare. Sen om man inte gör bra ifrån sig så får man ju såklart höra det. Jag skulle ta det positivt, eller positivt kanske inte är så... Men jag skulle vilja göra något positivt av det och visa att jag kan det ändå om jag nu känner att jag verkligen kan det egentligen.

Filips ideala jag är inriktat mot att vara eller bli en bra person som gör sitt bästa. Utifrån exemplet kan vi se att bedömning trots allt har betydelse för hur han kan agera. Ett positivt omdöme gör honom glad och motiverad att fortsätta, samtidigt som ett negativt omdöme kan ge ledtrådar och sporra honom att bättre visa upp sin förmåga.

När vi talar om målsättningar och hur arbetet ser ut vid formuleringen av individuella utvecklingsplaner vid utvecklingssamtal, beskriver Filip att de vid samtalen, går igenom den skriftliga bedömningen ämne för ämne. Sedan återvänder de till föregående termins dokumenterade individuella utvecklingsplaner för att se över hur de mål som formulerades vid den tidpunkten har hanterats. Hans mentor agerar då likt en ordförande som förmedlar andra lärares bedömningar. Det är egentligen bara vid dessa tillfällen han ser de individuella utvecklingsplanerna, och dessa anger då ”vad man ska göra bättre, och vad man inte ska göra”, berättar Filip. Han får en kopia med sig hem och lärarna har ett eget arkiverat exemplar, det vet han eftersom de faktiskt dyker upp nästföljande termin. Jag undrar hur de individuella målen formuleras, om han har ett mål för varje ämne, med tanke på att de utgår från de skriftliga omdömena som ju ges i varje ämne?

/Filip: Nä, jag har ju haft som mål varje gång ju, bara göra bättre i... eller arbeta mer i spanska. Men jag har inte riktigt gjort det. Förutom nu har jag faktiskt börjat jobba lite i spanska, så det är väl lite så det blir... jag menar, det kan ju vara vettigt att få bättre betyg i det liksom. Sen kanske man skriver ”ah du ska inte vara lika lat”, som ett mål liksom, sen kanske man ser att ”ah men han är fortfarande lat, men han har blivit bättre på det”.

Jennie: Är det så det brukar stå?

Filip: Det gjorde det, jag tror det. Kanske inte på det förra. Kanske det inte stod. Innan dess har det stått på varenda tror jag kanske. Att jag har varit lat. Men jag är för självständig för att bry mig.//

Trots att bedömningar i Filips utsago faktiskt inget betyder, att han inte fäster sig så mycket vid vad det är som sägs eller skrivs, återkommer han ständigt till att lärare beskriver hans lathet och lösningen som alltid är att jobba mer. Jag undrar vad han har för egna åsikter om bedömning och betyg, och han beskriver då att de skriftliga omdömena är mer som en bedömning av beteenden än betygen som mer fokuserar på hur eleven är i skolan. Det förstnämnda tycker han för övrigt är ganska trevligt. Filips avslappnade inställning till bedömning och betyg leder mig till att undra om han kan tänka sig att det skulle kunna vara på annat vis?

Nä jag tycker egentligen att det är ganska bra att det är så som det är. Det ska inte vara för mycket på en sida heller att det liksom bara är beteende. Typ om man lägger in beteende i betyg, eller betyg i beteende det hade ju inte funkat på det sättet. Det hade varit väldigt konstigt. Jag tycker att det står bra liksom att liksom du gör det och det och det och sen så kanske det

I DEN BETRAKTADES ÖGON

kommer lite då in på ”ah så kan du förbättra det i maten” att du är så och så på lektionerna också, det är bra att det står båda. Så att det inte bara står du är bra i matte på det och det och det och inte bra på det. Sen är det så att det spelar ju ändå in, alltså beteendet på betygen, det gör det. Även om du kanske är hur bra på matte som helst och kan allting och att du inte gör nånting på lektionerna så att hon ser det (lärarnamn) då kanske du inte får lika bra betyg.

Att skilja på beteende och prestation är svårt, och kanske alltså till och med omöjligt, onödigt och ogörligt. Filip säger att de skriftliga bedömningarna som fokuserar mer på beteenden, behövs för att stärka betygssättning, att beteendet är likt ett medium som visar kunskaper och kompetenser. När jag frågar vidare och försöker reda ut om han tänker att kunskaper eller beteenden har övertaget i betydelse säger han att kunskaperna nog bör få mer fokus.

Jag skulle säga, kunskap är nog större, det gör ju ändå en större del men det klart att beteendet spelar in på betygen för det står ju inte direkt i betygskriterierna att du skall bete dig bra det gör det inte, men det är klart att det spelar in ändå.

Bedömning av beteenden spelar in och det har betydelse för hur lärare kan bedöma kunskaper i klassrummet. Beteendets betydelse i lärares bedömning och betygssättning förefaller vara förhandlad och klar. Vid samtalets avslutande frågar jag Filip om vad han skulle säga till lärare om han fick ge dem ett råd vad gäller bedömning – vad lärare enligt honom borde tänka på?

Vänta... att de verkligen tänker efter vad de skriver... Det... de skall inte bara skriva det fort liksom de måste verkligen tänka igenom vad de vill, vad de gör, för det kan spela jättestor roll när man blir äldre alltså... I London till exempel ser man jättemånga hemlösa, då tänker man ”vad har hänt där” liksom det är så, då känner man, det kan ha blivit jättefel. Han kanske har varit snäll och jätteduktig i skolan men han kanske inte har fått rätt utbildningen... en chans.

Bedömning kanske har en reell påverkan i alla fall. Genom att vänta, lämna tid åt eftertanke och konsekvenstänkande kan lärare i Filips version, förstå vad det är de gör då de bedömer, vilken påverkan det kan ha för den enskilde eleven, för chansen till en framtid.

Filip beskriver olika sätt att möta bedömningar på. Det är medvetna men också omedvetna strategier och handlingar han själv använder sig av och sådana han tänker att andra använder. Det sträcker sig ifrån att inte bry sig om

de bedömningar som görs och att ge upp, via att jobba hårdare och kämpa till att tänka mer strategiskt och att satsa på sig själv genom att förhålla sig till regler och förväntningar. Filips navigeringsalternativ återfinns i andra samtal. Det handlar då också om investeringar i medvetet strategiskt relationsarbete, att spela med i spelet samt ett ibland mer uttalat motståndsarbete. Skilda utsagor och alternativ för att navigera kan givetvis återfinnas i en och samma elevs tal.

Nedan diskuteras elevers olika navigeringsalternativ med en återkoppling till frågeställningen kring hur eleverna i studien talar om att de navigerar bland de bedömningar som utförs i skolan. Följande utsagor används som rubriker för struktur: 1) *Anpassning*, 2) *Investering i förbättring*, och 3) *Motstånd*. Kapitlet avslutas med en reflektion.

Anpassning

Det finns en samstämmighet bland ungdomarna över vilka möjligheter som finns att påverka det som skrivs om dem i skriftliga omdömen och de betyg de får. Ett sätt att påverka sin egen position, är att observera, lyssna in och sedan anpassa sig till det lärare bedömer. Innehållet i skriftliga omdömen går enligt elevernas utsagor endast att påverka efter det att de formulerats, genom att förändra och förbättra sina prestationer och ageranden vilket då ger effekt först i påföljande omdöme (och kommande betyg). Bedömandet verkar så att säga cirkulärt så som Dann (2014) beskriver Aal, leder bedömning till lärande. Vilken typ av lärande det är som kommer till stånd är dock inte självklart.

Huruvida elevers försök till förändring och förbättring varit lyckosam visar sig vid nästa formella bedömningstillfälle. Bedömningar som exempelvis skriftliga omdömen, beskrivs därmed som tillfälliga positioneringar, ett tillfälligt fixerat nuläge inför ett mer beständigt låst betyg. Betygen går rent formellt inte att överklaga, de blir det slutgiltiga kvittot på hur terminen och så småningom grundskolan i sin helhet har klarats av. Liksom med de skriftliga omdömena är det mellan de punkter då terminsbetyg ges, som eleven har möjlighet att förbättra sin prestation. Jag samtalar med Kjell om hur han kan använda sig av bedömningar under terminen.

/Kjell: Alltså om jag får omdömena nu då (de skriftliga), och sen att det ska förbättra mig till nästa termin... Det vet jag inte riktigt... Kanske lite, men inte så mycket, utan mest kanske jag vet mer var jag ligger och det jag behöver. För att om de säger att jag ligger på ett C och att jag vill få ett A,

I DEN BETRAKTADES ÖGON

då kanske jag inte riktigt vet vad jag skall göra, utan där står det vad jag gjort bra och vad jag gjort dåligt. Gör jag det dåliga bra så kanske jag får ett A.

Jennie: Står det hur du ska göra då?

Kjell: Nej det gör det inte... Det står bara... ah...//

Navigatorandet pågår mellan den position som angetts i föregående bedömning och den position som utgörs av nästa bedömningstillfälle. Kursen som tas ut för hur nästa delmål kan nås, utgörs av riktmärket – att styra mindre fel; huruvida kursen är den rätta vet eleven egentligen inte förrän nästa positionering och nästa bedömningstillfälle. Sadlers (1989) ”gap” verkar inte för eleverna, fyllas av något särdeles medvetet arbete, snarare verkar det vara nya bestämmanden av positioner, eller konstaterande av ”nuvarande kunskaper”. Liksom Kjell i exemplet ovan anger, kan eleven agera utifrån huruvida bedömningen uttrycks som negativ eller positiv. Ett förbättrande kan då handla om att försöka agera genom att göra mer av det positiva och mindre av det negativa. Ett sätt att försöka hålla rätt kurs är att på olika vis anpassa sig under tiden.

Att anpassas till lärare och relationsarbete

I samtalen med ungdomarna blir anpassning till klassrummets och lärares regler en förmåga att räkna med. Ett medvetet relationsarbete kan bli avgörande för att vinna lärares gillande och därmed en fördelaktig bedömning. I vissa fall kan detta också talas om som en strategi för att lyckas. Hos Goffman (1961) återfinns termen *primär anpassning*, vilken utgår från att individer i institutioner samarbetar och anpassar sig och på så vis bidrar till att (re)producera institutionella strukturer. Anpassning kan handla om att nödgas inse att transformering och samarbete i enlighet med institutionens regleringar är nödvändig för att vardagen skall fungera friktionsfritt. I skolan blir det primärt en anpassning till lärares olika förväntningar i olika klassrum som avkrävs eleven.

Anpassning efter lärarens önskemål och efter de implicita reglerna blir strategiskt uttalat likt ett betalningsmedel för positiv formell bedömning. Således handlar det för eleverna ibland om att investera i anpassning och om att möta och bemöta och relatera till lärare i olika klassrum. Jag frågar Sofia om hur hon tänker att hon blir bedömd?

ELEVERS NAVIGERING

/Sofia: Eh... eller menar du hur jag blir bedömd i skolarbete eller som person?

Jennie: Både och, vi kan börja med skolarbete – på vilka sätt...

Sofia: Eh... ah, självklart genom prov – eh... också hur jag arbetar på lektionerna antar jag och även tror jag, mycket beror på hur man är mot läraren, för om man är väldigt dryg mot läraren så har i alla fall jag känt att det känns som att man får sämre betyg, för det är ändå läraren som sätter betyget. Så om man är snäll, eller om man är omtyckt av läraren, kan det bli så att man får ett högre betyg än om det är så att man är dryg och så men ändå får bra på proven. För det är mycket... det är självklart om inte läraren gillar en person så känns det lite jobbigt att sätta A på den, det är ju ändå så, att man blir bedömd av hur de ser en också.//

Sofia utgår ifrån att jag avser bedömningar som kan beröra både skolarbetet och henne som person. Sofia har tidigare fört ett resonemang kring att bedömningar är något som också pågår mellan elever, vilket kan förklara att hon ställer frågan. Relationen till läraren visar sig i Sofias uttalande spela in och väga över lärarens bedömning åt ena eller andra håller, vilket också Rinne (2015) visar i sin studie av relationers betydelse vid betygssamtal och betygssättning. Således kan ett trevligt sätt och en god relation lärare och elever emellan, så som Saga uttrycker i följande exempel, spela in och fälla avgöranden då betyget skall sättas.

/Saga: Om man är till exempel... mellan två betyg och en lärare tänker på hur personen är lite mer och om den tycker jättemycket om personen så kanske man får det högre men om läraren inte skulle tycka om den personen så skulle man få det lägre istället.//

Det tycks som om eleverna tar anpassning till sina lärare och relationers betydelse för givet. Ett välvilligt bemötande blir likt en kompetens som kan användas till elevers fördel. Som visat i tidigare kapitel handlar det då inte enbart om att agera som en generellt anpassad elev som känner till vilka koder som gäller. Det handlar också om att veta vilka koder det är som råder i relationen till olika lärare i olika klassrum och att framställa sig själv som trevlig, välanpassad och öppen för en social relation. Liksom Elwood (2012) uttrycker det i fråga om elevers strategiska anpassning till olika lärare, handlar det delvis om att spela på en något ojämn spelplan. Eleverna behöver hela tiden vara uppmärksamma och beredda på anpassning då lärare enligt eleverna förutsätts bedöma utifrån subjektiva kriterier. Lärarna behöver däremot inte

anpassa sig till eleverna, eller ha något incitament för att skapa sociala relationer.

Generella koder som att sitta på sin anvisade plats, vara trevlig mot kamrater och mot lärare, göra som läraren säger och visa upp ett gott humör räcker dock relativt långt för att hamna i ett gynnsamt läge. Jag talar med Della om hur hon tänker om att förhålla sig till lärare och om det är viktigt hur lärare uppfattar henne.

/Della: Mm både ja och nej... alltså jag vill ju att de tycker bra om mig och inte vara den där eleven som alla hatar. För det får de ju inte, det kan ju komma någonting med den ”jag tycker inte om den eleven” då kanske den får dåliga betyg, kanske inte sätter lika mycket uppmärksamhet. Det kan ju vara, man kan ju inte vara på lärarens dåliga sida, det är ju bättre att vara på den bra sidan där läraren tycker om det så jag tänker typ halvt på det.

Jennie: Tror du att det påverkar lärares betygsättning vad de tycker om elever som person?

Della: Mm jag vill säga nej, men jag tror det är både ja och nej. Nej för att det är liksom inte mot lagen, men det är typ väldigt taskigt, för såg att jag är jätteelak och jättebusig men jag har ändå bra i skolan, lärarna ska ju inte tycka om personen utan vad den har kunskaper i. Men jag kan tycka ibland, så kan det väl hända det, för om en lärare är väldigt arg eller nånting så kan det vara så här ”hon förtjänar inte detta hon har vart sån här” eller nåt sånt.//

”Både ja och nej, jag vill säga nej” och sedan återigen ”både ja och nej”. Della förstår att bedömning och betygsättning inte skall handla om hennes person, att kunskaper skall gå först, men hennes erfarenhet säger något annat. Själv medger hon att det här är något som kan vara ett användbart navigeringsalternativ, att anpassa sig efter lärare kan vara en liten eftergift för att nå mer positiva omdömen.

Anpassning kan också förstås som en förmåga eller kunskap elever behöver för att kunna agera som ett vuxet subjekt. De vuxna lärarna sitter då inne med de rätta koderna för hur eleverna skall vara som människa, elev och medborgare, det är de som agerar experter. Jag talar med Alice om lärares förväntningar och hon nämner något som påminner om lärare som experter på att vara vuxen och hur de vuxna förväntar sig att respekteras och följas i detta expertskap.

/Alice: Alltså jag tror lärare, alltså de bryr sig kanske inte att vi bakar kakor eller lägger ett äpple på deras bord, utan jag tror att de vill att vi skall vara

alltså trevliga mot dem och om de säger ”Alice ner med fötterna från bordet och sluta gunga på stolen ”då tror jag inte att de hade uppskattat om jag hade haft kvar dem eller sagt nåt. Så som man skall vara mot sina föräldrar, eller typ i vissa stunder. Jag tror att de vill att vi ska behandla dem med respekt för de är ju ändå vuxna som ska lära oss, vi vet ju inte allt som är rätt.//

Jag frågar Zlatan hur han tänker att lärare vill se att elever är i ett klassrum?

/Zlatan: Hon vill att vi ska vara snäll mot varandra. Om läraren pratar då ska man vara tyst och man är med henne... det finns mycket, det känns så... jag vill visa respekt för läraren när hon pratar. Hon pratar till oss för hon vill vi ska veta det hon vet. Hon kan säga ”vi skiter i det, jag behöver inte lära er”, alltså hon pratar om viktiga saker, vi ska visa respekt.//

Både Alice och Zlatan talar om hur de vuxna bör bemötas. Ungdomarna anger att de vuxna vet mer om vad som är rätt, i egenskap av vuxna i allmänhet och som lärare i synnerhet och som överlämnare av viktig formell kunskap och i uppgiften att agera som förmedlare av kunskaper kopplade till att bli vuxen. Här bör de som i citaten ovan också vittnar om, också bemötas med respekt. Relationen som anger funktioner för läraren i förhållande till eleven ger intrycket av att vara normaliserad så till vida att den inte stöter på något direkt motstånd. De vuxna överlämnar kunskap och vet vad som är rätt och riktigt också vad gäller fostran.

Relationer till lärare i skolan har också betydelse för hur betygen faller ut (Lilja, 2013; Rinne, 2015). Betygssättning är en myndighetsutövning som förordnats individer i egenskap av lärare. Betygssättning är dock som Rinne (2015) beskriver, också färgad av mellanmänskliga aspekter. Jag frågar Johan vad som spelar in för hur lärare bedömer honom.

Johan: Man ska ha bättre än C för att få bra omdömena på såna... såna här papper.. man behöver..nä... eller det spelar väl viss roll om man är en sån där störig elev, det påverkar ju alltid omdömet på alla... alla gör ju inte det. Alla styrs ju av känslor mot personer och så här... så klart de... de sätter ju sämre på nån som de inte gillar – det gör ju alla. På nån de gillar är det ju, även fast de inte når målen kanske eller om de inte har C så sätter de det på dem ändå även om de inte når det för att de gillar dem.

Så som Johan vittnar om, talar ungdomarna gärna om relation till lärare och hur känslor som gillande och ogillande påverkar bedömningar. Den objektivitet och rättvisa som bedömningar skall vila på påverkas således av känslomässiga aspekter och subjektiva tolkningar (Bennett, 2011). Det finns

ett multipelt seende i hur ungdomarna uppfattar de regleringar de har att förhålla sig till i mötet med lärare. De är medvetna om dess existens och hur de kan välja att förhålla sig till desamma. Att följa lärarens guidning, eller bryta mot regler är något eleven själv bestämmer sig för att göra eller inte göra och som den själv hanterar kostnaderna av. Dessa kostnader består då av lärarens ogillande och risk för en mindre positiv bedömning.

Att lära sig spelreglerna

När samtalen handlar om hur ungdomarna kan veta vad det är som gäller i skolan, beskriver de att det i stort sett handlar om att lära sig spelreglerna från början. Spelreglerna kan höra till de normaliserande tekniker som spelas ut inom institutioner, där blickar, belöningar och sanktioner syftar till att få subjekt att reglera sig själva (Foucault, 1978/1991). Jag samtalar med Robin om vad det är som gäller i ett klassrum och hur han får reda på det.

/Robin: Man ska... det är ju inte... vara helt tyst kanske man måste ju få prata. I alla fall om det är som SO där man behöver diskutera med nån kanske, då behöver man kunna höja rösten, man behöver ju inte skrika till varandra men man kan prata lite lugnt. (mm) lite tystare än vanligt och ah... så ska man ju inte springa runt och hålla på, man sitter på sin plats liksom. Ah så ska man respektera dem andra när de försöker arbeta.

Jennie: Hur vet man hur man ska vara?

Robin: Det är la det man lär sig. Det har vi fått lära oss sen typ vi började skolan att man ska bete sig på ett visst sätt i klassrummet och så får man springa och så på rasterna...//

Hur elever kan agera i olika klassrum är alltså något som ingår i lärandet i skolan. Klassrummen med sina ordningar och regler framträder som en plats som är skild från det som möjligen kan hända på rasterna eller på andra platser i skolan. Hos Foucault (1974/2003) är just inordnandet av rummet och tiden och det som villkoras utifrån vilken position individen har i hierarkin, en maktteknik menad att disciplinera. Att elever sitter på särskilda platser, förhåller sig till en i vissa fall ritualiserad ordning och fördelar sin tid effektivt och ekonomiskt möjliggör observation, överblick och kontroll. Inskolning i de regelsystem som råder i skolans och klassrummens värld börjar redan i första klass. Från början vet barn inte hur det skall gå till, de är nybörjare och får pröva sig fram och lära sig genom lärares förklaringar, tillrättavisningar, instruktioner, menande blickar, belöningar och sanktioner.

ELEVERS NAVIGERING

/Lisa: Det börjar ju direkt i lägstadiet eller i mellanstadiet att folk sitter och gungar på stolen, då säger de direkt 'gunga inte på stolen, sitt rakt!' Det gör de ju.//

Klassrummets regler är också något som kan avkodas genom att studera hur andra elever agerar och hur de bemöts utifrån sitt agerande i en institutionell inramning. Elevpositionen är bestämd av lärarens position, av andra elever och av institutionella ordningar med i det närmaste rituella inslag som förkroppsligas av elever. Vad elever gör i ett klassrum är som Almira säger som något i det närmaste "medfött", något hon impregneras med i många olika sammanhang. Jag säger att det där med att "bara veta", måste komma någonstans ifrån.

Almira: Ja det är klart... så men kolla på tv då... alla sitter på samma sätt var det än är... liksom i skolan i Kina så sitter de där, i skolan i Afrika så sitter de där... alltså i USA, i England, i Thailand... minsta barnprogram så visar de hur man är i skolan. Sitter där så och lyssnar på fröken så snällt. Det är klart att man vet hur man ska vara i skolan... det är nästan det första man fattar... min stol, min bänk... min fröken liksom som ska lära mig allt jag kan (skratt).

Almira beskriver avläsningar av olika inramningar, där eleven successivt framträder som en allt mer komplett elev. Klassrummet är en region som delas av många andra och publiken och aktörerna har dubbla roller i förhållande till varandra. Della berättar hur hon funderar över hur en "bra elev" är och hur hon kanske inte passar in i den elevtypen, eller stereotypen som hon benämner den, en stereotyp elev som hon kan få en bild av genom att studera andra.

/Della: Typ tv, eller hur man ser på hur andra elever gör, det finns ju jättebra elever, liksom pluselever. Det fattar man ju när man tittar på dem, de sitter alltid längst fram, de liksom räcker upp handen och ger ett äpple. Nej men vissa kan ju vara typ såna, typ smöra. Men jag vet inte jag har typ lärt mig det efter åren.//

Den stereotypa eleven som kan användas som referenspunkt att positionera sig emot, konstrueras genom olika bevis och inferenser. Här dyker också äpplet till läraren upp igen och får symbolisera en muta. Just mutan och "smörandet" anges ibland i strategiska termer, som ett sätt att få läraren på sin sida. I samtalen nämns i skämtsamma ordalag både äpplen, kakbak, pengar och choklad som sätt att få läraren vänligt inställd. Skämtsamma ordalag förvisso, men med allvarligare undertoner där de metaforiska mutorna kan

tolkas som ett sätt att ge uttryck för idén om att ge läraren det läraren vill ha. Det handlar om att framstå i god dager, att kunna avläsa vad det är som förväntas, att kunna använda sig av rätt koder för att kunna spela rollen och styra andras intryck mot att uppfatta den ideala eleven.

Detta pekar återigen mot att lärandet i skolan, förutom att vara inriktad mot ett kunskapsuppdrag för eleverna handlar om att fostras, men även att lära sig vad det är som kan vara värdefullt i olika situationer. Skolan har en betydande roll i att forma framtida medborgare och kunskaper och lärande blir så att säga inriktat på hela individen, som ett lärandesubjekt där alla aspekter av en människa angår och ingår i lärandet och därmed också kan inbegripas i bedömningar.

Investering i förbättring

I de skilda berättelserna återkommer eleverna hela tiden till ordet förbättra. Detta får mig att fundera över hur en formativ praktik (så som de skriftliga omdömena) kombinerad med en summativ (så som tester och betyg) leder till att rikta elevernas uppmärksamhet mot ett individuellt klättrande. Förfinande och strävan efter perfektion kontrolleras genom avcheckningspunkter i form av tester, betyg och utvecklingssamtal. Det förbättrande ungdomarna talar om är uttryckt som en strävan med individuella förtecken, de är själva ansvariga för att förbättras. Genom att acceptera förbättring som logik bakom bedömning, är ungdomarna med om att skriva in sig i förväntan på förbättring och sträva efter den utveckling som bedömningen efterfrågar. Makten griper in med förbättrandet som incitament och infiltrerar och ristar in det rätta och riktiga i ungdomarnas vardagsliv i skolan. Detta bidrar till att forma subjekt som ständigt är beredda att förändras och lära mer. Förbättrandet ifrågasätts i regel inte av ungdomarna i samtalen, det framstår snarare som den ”naturliga ordningen” att individen förändras och förbättras. Genomgående i samtalen nämns framför allt de skriftliga omdömenas funktion i syfte att förbättra individen.

/Kjell: Där skriver lärarna vad du skall förbättra dig på.//

/Varg: De skriftliga omdömena, de är lite mer såhär vad du skall förbättra.//

ELEVERS NAVIGERING

/Jaxx: De brukar skriva att under det här området som vi just har gått igenom så presterade han bra så här och det ser bra ut för honom och så vidare, men han kan även förbättra sig på bla, bla bla.//

/Per: Ja, för att vi kan se hur vi kan bli bättre. //

/Robert: De visar vad du kan prestera bättre på...a.../.../de visar vad du kan göra bättre. Om det står att du liksom att du har missat nånting eller att du har, eller att du skriver för lite kanske, det är ju liksom inte så farligt.//

/Nick: Skriftliga omdömen är mer... hur du kan förbättra dig själv, och det är så... det är lite mer hur du betar dig med de andra och med lärarna, i klassrummet.//

Så som citaten ovan anger, skall eleverna förbättras och oavsett lägesbeskrivningar finns det alltid utrymme för personlig utveckling. Förbättring framstår genom sitt frekventa omnämnande i samtalen som det ”normala”. Det ”normala” som blir en direkt effekt av att fostran standardiseras inom skolan som institution (Foucault, 1974/2003). Utsagan om att få vara tillräckligt bra, eller ha nått långt nog med sina kunskaper är inget som nämns eller finns närvarande i talet och detta utgör på så vis en gräns för det som utestängs ur diskursen kring förbättring. Talet om förbättring riktar uppmärksamhet mot att det finns tänkta mål med förbättrandet, (förutom de uppenbara målformuleringarna i kursplanerna). Mål som också ligger längre fram i tiden än inträdet på gymnasiet och som inriktas mot ett livslångt lärande. Den unge är i en process, och betraktas inte som en färdig person, utan som någon som är möjlig att förändra och förbättra med till buds stående medel. Möjligen handlar det om ungdomens mellanposition och det faktum att den unge är på väg in den mer långsiktiga positionen som vuxen. Genom bedömning görs ungdomarna tillgängliga för vuxenvärldens experter som kan rådgöra, uppmana, peka ut vägen och försöka driva på utvecklandet av kunskaper och kompetenser den unge kan komma att behöva i framtiden. Detta pekar också på hur diskursen kring strävan och perfektion griper in i skolvardagen för ungdomarna. Skolan bidrar på så vis till att konstruera elever som genom introspektion, motivation, eget driv, målmedvetenhet och ansvarstagande, i ett längre perspektiv kan verka som samhällsnyttiga medborgare.

Att lära sig sträva

Förutom ovan nämnda förbättringsdiskurs framträder också logiker som för fram idén med lärandet i skolan. Förutom att inriktas på livsviktiga kunskaper för ett framtida medborgarskap inbegrips ett utökat lärande inriktat på att lära sig att ständigt utvecklas. När det som diskursivt uppfattas som ”normalt” utgör normen (Foucault, 1974/2003), inbegriper det också en idé om homogenitet, så många som möjligt skall normaliseras. Alla skall uppmanas att förändras, sträva och uppnå förbättring. Fostran till att bli ett strävande subjekt som ständigt är redo för förbättring och lärande rimmar väl med diskurser som premierar ett livslångt lärande (Fejes & Nicoll, 2015) Utveckling och förbättring får hos ungdomarna en normativ positiv konnotation, och ifrågasätts som regel inte. Det kopplas till att lärare vill dem väl, att de vill att de skall lyckas och att de ger feedback och hjälper dem att komma vidare. Även om det över lag ses som positivt, kan det enligt Alex ibland vara fint att slippa förbättras mer, att bara få en avslutande stämpel så som betygen.

/Alex: Det kan vara skönt det också att inte ha så här utvecklande utan bara ha det så ”ah vad bra jag fick C i det” liksom.//

Budskapet till elever om att de alltid har utrymme att kunna förbättras och ständigt sträva mot att uppnå nya och högre mål, kan genom sin ständiga närvaro också implicit antyda att den unge i nuläget inte är tillräckligt bra. Så som Alex i citatet uttrycker det finns det inte riktigt utrymme för att slippa utvecklas och få vila i att vara god nog. Förbättrandet handlar i talet mycket om individens egen förmåga och vilja att sträva, men också mognad nämns som en förutsättning för att eleven ska inse att hen har ett eget ansvar. Det blir berättelser som skildrar skillnader mellan då och nu och mellan nu och sedan, där ”mognad” blir visualiserat som en avgörande punkt då eleven inser sitt eget ansvar. Matilda berättar för mig hur hon i sjuan och åttan haft hög frånvaro och att hon varit stressad över betygen, men att det nu blivit mycket bättre då hon tillslut bestämt sig för att kämpa.

/Jennie: Och vad var det som fick dig att bestämma dig?

Matilda: I åttan, då vände det ju, då var jag godkänd i alla ämnen, då typ... jag vet inte vad det var riktigt. Jag tror bara att det var att jag började ta mer ansvar, jag blev lite mer mognare, och ah, jag tror att det var det.//

Matilda har själv insett att slutresultat är beroende av hennes egen insats, även om insikten i det egna ansvaret relateras till personlig ”mognad”. Med en syn som diskursivt skriver in ungdomar i idén om att de är ofärdiga medborgare, är ”mognad” genom växande ett sätt att göra förändringen begriplig. Jag talar med Harry som talar om att målformuleringar och planer som formuleras knappast hjälper honom att utvecklas då de faktiskt inte används i undervisningen.

Harry: Jag tror att målen... det kan hända att det gör någon skillnad... ändå... Även om du skriver mål för att du ska skriva mål, det är ju... du kanske inte tänker på det, men du gör det ändå. För att man har skrivit det så finns det. någonstans i bakhuvudet, fast du minns inte just det. Du gör det omedvetet.

Jennie: Så någon typ av effekt..?

Harry: Ja men inte något man tänker på. Eller så är det så att vi växer, vi gör mer saker helt enkelt. Man blir bättre även om jag inte hade skrivit upp målen så hade jag blivit bättre på det ändå.

Jennie: Du tänker att när man blir äldre så vill man mer?

Harry: Man utvecklas hela tiden, så är det bara.//

Det som Harrys uttrycker kan förstås som om fokus på mål och förbättring griper in i arbetet i vardagen och styr hans sätt att tänka. Som han säger är det något ”omedvetet” som får honom att inriktas mot mål och förbättringspotential som kräver hans strävan. Han uttrycker dock själv att strävan och förbättrandet också är en del av det oundvikliga växandet.

Ansvar förknippat med ”mognad” är något som ungdomarna talar om som en del av tonårstiden, likt en ”naturlag” som gäller alla. Det förstärker också bilden av ungdomen som en tid av ofärdighet och att skolan griper in i alla delar av livet, att den behövs för att strukturera och bidra till att vuxna människor blir till. Så som Lawy (2014) uttrycker det är skolan en socialisationsarena för dem som ännu inte kvalat in i medborgarpositionen. Vuxenblivandet stötts av skolan och handlar om skolans och lärarnas ansvar för den unges process att bli-vuxen, bli-medborgare, bli-anställningsbar, bli-utbildad och bli-anpassad. För den unge handlar det förutom den vuxnes agenda också om att bli-förbättrad bli-accepterad, bli-synlig och att bli-”mogen”. Strävan och förbättrandet och att skriva in sig själv i en

förbättringsdiskurs blir ett sätt att navigera efter bedömningar och vinna på det och samtidigt bli en bra vuxen.

Att motiveras – piska eller morot?

Ett genomgående tema i ungdomarnas berättelse är talet kring hur de på ett individuellt plan reagerar på bedömningar, i form av betyg och omdömen i skolan. Här framträder en form av behavioristisk logik som handlar om balansen mellan piska och morot och hur eleven svarar på detta kan bli avgörande. Jag pratar med Johan om hur han tänker då han läser skriftliga omdömen.

Johan: Jag tänker att... det går... eller ibland så tycker jag att de har helt fel och ibland inte... åh... när det eller när pilen går neråt å man får ”når ej målen” så får man ta i extra i det ämnet då.

I en del av formulären för de omdömen som han får finns ett utrymme där läraren markerar en pil som pekar upp eller ner. I Johans fall kan en nedåtgående pil verka motiverande. Likaså kan en positiv bedömning medföra att eleven blir positivt sporrad att vilja prestera ännu bättre. Men bra betyg eller för positiva omdömen kan även leda till att eleven slappnar av och möjligen tror att den klarat sig och därmed lägger ner arbetet. Liknande förhållanden och den intrikata balansen, går också att applicera på låga betyg eller negativa omdömen. De kan både sporra och leda till sämre prestation (se även Asp-Onsjö & Holm, 2014). Ungdomarna talar om nederlag som kan leda till att de ger upp eller till att de får en tankeställare och bestämmer sig för att anstränga sig för att få bättre utfall. De riktigt bra omdömena eller betygen gör sig i ungdomarnas berättelse allra bäst den sista terminen, eller i slutbetyget. Kajsa beskriver hur ett negativt omdöme och betygsprognos då de delgavs henne i åttonde klass påverkade henne:

/Kajsa: Jag blir ledsen... det känns ju inte så bra när det står att man har icke godkänt. Jag visste inte det, jag blev ledsen, kände mig inte bra... ville inte... Om man får ett dåligt omdöme, åh, då är det liksom ingen idé, då skiter jag liksom i det.//

I Kajsas uttalande synliggörs självförtroende och självkänsla, då hon talar om hur hennes upplevda prestationer inte motsvarar det betyg läraren menar att hennes insats är värd. Kajsas uttalande visar att det kan föranleda att eleven faktiskt ger upp. Bra betyg eller fina omdömen kan dock ge självförtroendet

en skjuts, en upplevelse av att ha lyckats som ger motivation att utvecklas ännu mer. Varg beskriver hur olika personer påverkas av omdömen och betyg, han berättar själv om när han fått dåliga omdömen i SO och blivit så arg att han slitit ut alla papper ur pärmen.

Jennie: Men om man tänker sig att det är en person som får väldigt bra omdömen, kan det påverka den personen?

Varg: Ja, jag tror att den personen kanske känner att den har en väldigt bra studieteknik den känner sig nöjd, den känner sig... Ja det kan ju också bli så att den, att den får jättestort ego att den känner bara ”Ja men det här var jag jätteduktig på, det var det här jag kan inte få annat än A liksom, jag kan skita i SO nu, jag lyckas ändå”.

Motivationsforskning instämmer i att goda omdömen och bra betyg inverkar på motivationen och prestationen (Harlen & Deakin Crick, 2003), samtidigt som negativa utfall på bedömning kan verka som stigmatiserande och påverka prestationer negativt. Det hela framstår dock som en balansakt som är beroende av den som tar emot betyget eller omdömet. Jag talar med Nathalie som också här nämner betygsglidningen där lärare inte ger elever höga betyg för att de skall fortsätta sträva också in i vårterminen på nian.

Jennie: Hur tror du att det påverkar en person som får väldigt bra omdömen?

Nathalie: Eh... jag tror att det ger dem motivation att kunna prestera ännu mera, om de inte är så här skoltrötta. Och.. Alltså om man får ett A så kan det ju bli mycket svårare att prestera, alltså nästa gång, det var därför de gav, alltså när vi gick i åttan var det väldigt sällan de gav folk A, för att de kan inte prestera lika bra i nian sen då.//

På samma sätt kan ett dåligt omdöme, enligt Nathalie, påverka hur elever placerar sig själv i en slags ambitionsskala baserad på betygsskalan. Hon beskriver hur tidigare betyg och bedömningar kan visa hur hon står sig i konkurrensen och därmed blir inte det personliga målet de högsta A-betygen. Hon säger att hon insett sina begränsningar och att godkänt är gott nog och tillräckligt ambitiöst. Det här säger Nathalie i följande exempel, är något som andra elever också vittnar om. Höga betyg kan leda till att elever inte orkar hålla samma ambitionsnivå, eller att eleven tror att den presterat tillräckligt och lägger ner arbetet. Jag undrar om hur det fungerar om en elev enbart får E-betyg?

/Nathalie: Jag tror att alltså... jag vet inte riktigt det kan vara typ, jag tror att de blir att man försöker hålla sig på en E-nivå. Man känner att man inte är så bra i skolan och – ja ge mig ett E eller ett D istället, då är jag nöjd med det och tycker det är jättebra... det går inte (att sträva efter högre betyg), jag är nöjd med ett E liksom, men ett C hade varit jättebra. Det var mitt högsta betyg i åttan så jag blir nöjd med ett C.//

På grundval av hur hon tidigare bedömts har hon satt upp sina egna strävansmål. Det Nathalie uttrycker här, är inte att hon är ”good enough” i lärares ögon, snarare att hon resignerar och att ett godkänt betyg är bättre än ett F och att det är gott nog för henne själv. Betygen har på så vis redan placerat henne i en position där ett rimligt mål blir att sträva efter en godkänd nivå, där ett E betyg i alla fall är en avklarad kurs. Hon har helt enkelt positionerat sig själv som en E-elev. Tidigare forskning (Harlen & Deakin Crick, 2003; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009) visar att betyg generellt gynnar de som presterar bra och ger dem som presterar mindre bra ett bevis på att de inte riktigt räcker till. Samma mönster förekommer i hur ungdomarna resonerar kring sina resultat i relation till motivation. Låga betyg är generellt för ungdomarna relaterat till resignation, medan högre betyg kan verka som sporrande.

Då den unge nöjer sig med ett lägre betyg än de högsta, eller nöjer sig med ett strävansmål som är tillräckligt utmanande och gott nog, kan som navigeringsalternativ betraktat också tolkas som ett motstånd. Det är ett motstånd som kan tolkas som en disidentifiering med de ideal som ändå inte verkar möjliga att uppnå. Motståndet gagnar då subjektets möjlighet att bibehålla en godtagbar självbild; vilket blir en god anledning att föra resonemanget över till olika varianter av motstånd.

Motstånd

Relationell makt betraktas som produktiv, som både förtryckande, kraftgivande och styrande⁴². Den relationella makten medger också att motstånd kan vara explicit lika väl som potentiellt och kontingent (Foucault, 1988a). De möjlighetsvillkor som ungdomarna vittnar om, utgår från ett nätverk av maktrelationer, där skolan tillsammans med familj, vänner och samhällets institutioner konstruerar villkoren t.ex. genom jämförelse och bedömning. Motståndets mål avgör också motståndets art och arten av

⁴² Betänk engelskans power, som också är synonymt med kraft.

motstånd kan betraktas utifrån hur makten förflyttas, eller potentiellt kan förflyttas. När Nathalie i det sista exemplet i föregående avsnitt anger att hon sänker sina egna ambitionsnivåer, att ett E är gott nog som betyg, kan det betraktas som ett slags motstånd ställt mot strävan efter de högre betygen. Ett motstånd som innebär att hon tar makten över sin ambitionsnivå och sitt självbestämmande. Makten har därmed genom hennes uttalade beslut, förflyttats från lärarens önskan till att bli hennes eget val. Det som förefaller vara resignation kan därmed betraktas som ett motstånd.

Att förneka och resignera

Det händer att ungdomarna anger att de inte alls bryr sig om bedömning, att betygen inte betyder något för dem. Ett förnekande av dess betydelse kan vara relaterat till att bedömningen visar eller bekräftar bilder av jaget den unge inte riktigt känns vid eller vill hantera. Det liknar ett slags motstånd mot den position som den unge blir tillskriven, eller förväntas tillskriva sig, men som den av olika anledningar inte kan eller vill identifiera sig med. Det kan beskrivas som en ovilja att anta den subjektspositionering som erbjuds, en slags motsubjektivering. Vi talar om hur bedömningar kan inverka på hur elever agerar. Jag talar med Harry om hur han kan använda sig av lärares bedömningar.

Jennie: Vad har man för nytta av det? (att vet hur läget är)

Harry: Som jag sa... man kan ändra. Eller så kan man vara nöjd med det... att man till exempel inte kan uttrycka sig.

Jennie: Kan man bli påverkad av att det står så då?

Harry: Om man får ett väldigt negativt svar så känner man sig dålig, och värdelös, man mår inte bra. Så vill man inte gå i skolan, man blir trött på det, man orkar inte med det så... så skiter man i det.//

Harry beskriver hur det kan vara att få ett oväntat utfall. Han kan nöja sig med att bedömningen säger att något inte håller måttet, eller så kan han ändra på det. Vidare uttrycker han att ett negativt utfall kan leda till känslan av att vara värdelös och struntar i att engagera sig i det skolan förväntar sig att han ska göra: att ta till sig bedömningen och förbättra sina resultat. Sofia resonerar på liknande vis. Här uttrycker hon hur det kan vara en fråga om hur bedömningar är formulerade och att ett formativt omdöme åtminstone kan erbjuda en möjlighet.

I DEN BETRAKTADES ÖGON

/Sofia: Jag blir ju ganska mycket påverkad av sånt, eller jag är väldigt såhär, vi säger om man får ett eh, kanske nåt dåligt på nåt prov eller om man får dåligt på omdömet, man kanske inte får godkänt, då blir man väldigt omotiverad. Jag känner så att ja då är jag dålig i det ämnet, om man fått ett bra kanske man blir mer motiverad att jobba, så att lärare får verkligen vara försiktiga och skriva... eller vilka ord de använder. Det kanske är bättre att skriva att du skall förbättra det här än att skriva "a du klarar dig inte på det". Så de får liksom så, för det är väldigt lätt att man blir väldigt negativt påverkad av det som står i omdömena, att man blir väldigt så besviken, visst det kan vara motiverande det också, men för mig personligen så är det verkligen så att jag känner att ah... jag orkar inte riktigt jobba i det.//

Sofias navigeringsalternativ för att hantera känslan av besvikelse och misslyckande är att inte bry sig om arbetet. Ett negativt omdöme leder till ett förnekande av det arbete som behöver utföras. Robert, i nedanstående exempel, säger i ena andetaget att det är viktigt att ta till sig omdömen och att han själv behöver informationen för att i nästa andetag mena att han inte bryr sig nämnvärt om vad lärare skriver eller delger honom för bedömning. Jag frågar honom ifall han brukar gå tillbaka och titta på sina betyg och omdömen, eller om han kommer ihåg dem?

/Robert: Nej... Men jag vet ifall jag inte har presterat bra och jag vet att jag inte har gjort det, då är det ingen idé att spara dem. För det, för det är bara dåligt liksom, vissa brukar... de orkar inte se på sitt betyg ifall om man har förlorat liksom. Men vissa blir jätteglada ifall de liksom eh... jättebra betyg så här. Eh... fått jättebra omdömen då vet man att jaha, okej, jag kanske ska göra det som jag gjorde förra gången liksom. Det är olika.//

Det är förstås olika, men i Roberts fall låter det lite som om det kan vara en risk att läsa och ta till sig lärares bedömningar, att elever inte orkar se bevis på sitt misslyckande, "om man har förlorat liksom". Della säger att bedömningar påverkar henne mycket och att hon inte alls vill kännas vid det som lärare skrivit eller talat om för henne. Jag frågar hur det fått henne att känna sig?

/Della: Seg, slapp, att man inte orkar bry sig liksom – ah jag är ändå dålig så man orkar inte bry sig liksom så skit samma. Jag skiter i det, det kan jag tycka, för jag har känt så, sen så har jag liksom, mina föräldrar hjälpt mig och kompisar och så här så har jag kommit upp.//

En konsekvens av att delges dåliga omdömen eller betyg kan vara att inte orka och att tröttna för att ha förlorat, känna sig omotiverad, dålig och värdelös, som ungdomarna här uttrycker det. Resignation kan bli ett motstånd som genom en ändrad inställning till utbildningens möjlighet att påverka, ändå

placerar makten i den unges egna händer. Misslyckande blir på så vis ett eget val. Att inte identifiera sig med den duktiga goda eleven som om det vore ett fritt val blir alltså ett sätt att placera makten i egna händer. När det ”normala” är att förhålla sig till den rådande diskursen och utvecklas, förbättras och sträva blir det ett disidentifierande motstånd att genom eget val strunta i att förhålla sig till denna diskurs. Det går inte att tacka nej till att bli bedömd, men det går att tacka nej till de subjektifieringsmöjligheter som erbjuds.

Resignation som motstånd kan också handla om att resignera inför den formella regleringen, att finna sig i ritualen att formulera mål i individuella utvecklingsplaner eller/och vid utvecklingssamtal för att komma undan. Ett sätt kan vara att låta läraren (och ibland vårdnadshavare) tro att en finner sig i ordningen och sedan agera efter eget huvud. Berättelserna påminner om ett skådespel där alla på ett eller annat vis deltar för att bibehålla relationer och konsensus. Liksom det spel som Granath (2008) visar fram i sin studie av hur elever framställer sig själv idealt i självbedömning och utvecklingssamtal, tycks utvecklingssamtal och planer stundtals fungera som ett spel för galleriet. Jag talar med ungdomarna om hur det går till på utvecklingssamtal och generellt beskrivs detta som ritualer som handlar om att hålla masken och komma undan från situationen, utan att dra till sig allt för mycket uppmärksamhet. Leo beskriver hur han resonerar när mål för den individuella utvecklingsplanen formuleras under utvecklingssamtalen och jag undrar om han har funderat över hur han vill göra redan innan samtalet?

/Leo: Eftersom det är ett mål man bara skriver för att man ska skriva ett mål, så är man ju inte intresserad av att... av att tänka för mycket./

Leo ger uttryck för att målen han skall formulera är något isolerat från det som annars pågår i skolan, det är något som tillhör det här tillfället och som han sedan inte behöver engagera sig i. Detta är något som återkommer i ungdomarnas berättelser av hur de formulerar mål ”i konsensus”. Jaxx beskriver hur målen formuleras i ett trepartssamtal och jag undrar om han själv är delaktig, eller vem det är som ansvarar för att det blir mål han själv är villig att arbeta mot.

/Jennie: Är du överens med din lärare och din pappa då eller? ”Ja visst jag kan läsa mer” eller kan du komma med nåt eget förslag... alltså jag vill hellre...

Jaxx: Nä jag brukar vara liksom ”okej det är lugnt”, men sen typ slänger jag den här lappen.

I DEN BETRAKTADES ÖGON

Jennie: Det är inte så att du använder den resten av året?

Jaxx: Nej! – jag hatar att läsa! Om det inte är en as-bra bok – som jag blir tillsagd att jag måste läsa...//

Jaxx beskriver att han accepterar målet: att han behöver läsa mer, för att blidka föräldrar och lärare i en isolerad situation som han vet knappast kommer att följas upp under året. Motståndet kan här betraktas som ett falskt medgivande som spelas ut i främre regioner, ett som inte är ett accepterande att följa överenskommelsen, utan ett sätt att undslippa situationen. Likadant gör Daniel. Han berättar om hur de på utvecklingssamtalet läser upp exakt de omdömen han tidigare fått på posten, vilket han beskriver som slöseri med tid och jag undrar om det sedan formuleras några planer?

/Daniel: Ja... ja men det alltså jag vet inte om vi gör det längre jag kommer inte ihåg det, men innan har vi i alla fall gjort att vi skrivit upp i våran iup vad som kan göras bättre typ: tre saker (skratt) alltså jag har aldrig kollat på dem i hela mitt liv så... fruktansvärt onödigt tycker jag, alltså jag vet vad jag behöver göra bättre. Så onödigt att skriva upp det.//

Utvecklingssamtal och planer framstår som ritualer elever genomgått regelbundet under hela sin skoltid. De beskriver så som i ovanstående citat hur de är med om att formulera målen som skrivs ner i den individuella utvecklingsplanen, ett dokument som ofta undertecknas av lärare, vårdnadshavare och elev. Undertecknandet är en symbolisk handling och inget som formellt krävs i den här typen av dokumentation. Genom undertecknandet får dokumentationen dock karaktären av att vara ett kontrakt; ett kontrakt ungdomarna sedan inte finner någon vidare anledning att fullfölja. Möjligen för att det inte är något verkligt kontrakt, för att det inte har någon sanktionerande funktion eller för att det faktiskt inte används i formativt syfte för deras lärande. Det här kan, betraktat som motståndsstrategi innebära ett kalkylerande av minsta möjliga insats, alltså att förhålla sig till ordningen och fabricera mål som de inte tänker arbeta något särskilt med för att uppfylla.

Då målen formuleras framställer eleven sig själv som samarbetsvillig. När ungdomarna finner sig i att formulera det de förstår som meningslösa kontrakt, använder de sig av det system som de avläst för att vinna egna fördelar. Hos Goffman (1961a) återfinns denna variant av motstånd som ett sätt att förklara hur individer inom institutioner interagerar och svarar upp mot krav för att behålla sin autonomi trots tvingande regleringar.

Att använda sig av systemet - ”Working the system”

Sekundär anpassning kan alltså bli till en slags motståndsstrategi. Hos Goffman (1961a) används begreppsfiguren ”working the system” för att beskriva hur individer inom institutioner genom att känna till systemets strukturer och villkor, kan använda sig av dessa avlästa insikter för att bevara sin autonomi. Detta synliggörs i samtalen ungdomarna talar om att de genom att bemöta och agera gentemot lärare på ett sätt som gör lärare positivt inställda kan få förmåner då det kommer till bedömning. Jag frågar Sofia, vad det är lärare tar med i beräkningen då de gör sina bedömningar och hon säger att lärare oundvikligen inbegriper personen i sina bedömningar. Jag undrar om det är något som elever kan använda sig av?

/Sofia: Ja det tycker jag. Om man är en väldigt social och trevlig person så om man även är det mot läraren så ser de ju ändå att man... hur... att man, jag vet inte, att man är snäll (skratt). Nämen, vi säger som, jag hade en jättejobbig slöjdlärare, och jag var kanske inte den snällaste mot henne och då, alltså jag fick... vi hade inte betyg på den tiden, men jag fick inte jättebra omdöme, så jag märkte att om jag ändrade min attityd mot henne då fick jag högre och det känns som att det ändå på nåt sätt, jag vet inte, men det borde ju inte vara så. Det borde ju vara på hur man är i skolan, men jag tror inte, jag tror ändå att det är lite ändå, om man tänker sig in i situationen själv som lärare... så skulle jag nog kanske... ah bedöma eller sätta högre betyg på den jag gillar liksom. Så... det kan man definitivt använda sig av.//

En snäll social och trevlig person hamnar alltså enligt Sofia i ett mer gynnsamt läge. Hon är medveten om att detta egentligen inte skall påverka bedömningar, men kan samtidigt se att om det är vad som krävs är det något hon är beredd att använda sig av. När jag talar med Alice får jag ta del av liknande reflektioner då jag frågar hur en skall vara som elev i ett klassrum för att bli bedömd på ett positivt vis.

/Alice: Fjäska, det funkar alltid på alla lärare alltså nästan i alla skolor, det är... om man nu orkar... ja men jag ler alltid åt henne och när jag kommer in säger jag alltid Hej (lärares namn) eller går jag förbi henne säger jag alltid Hej (lärares namn), jag vill ju så klart, men sen så vill jag ju att det ska stå bra saker.//

Att hälsa, och att bemöta lärare med ett leende är något Alice säger att hon förstås vill, men tilläggen ”om man nu orkar” och ”men sen så vill jag att det ska stå bra saker”, indikerar att det också är något som också kan vara kalkylerat för att verka till hennes fördel. Genom att fjäska eller agera som en

social, trevlig person tar Alice den symboliska makten över relationen med läraren genom att på sätt och vis agera som systemet kräver av henne, men av egen fri vilja. Goffman (1961a) skriver att för att kunna utnyttja systemet för att själv ta makten krävs att det är bekant. ”To work a system effectively, one must have an intimate knowledge of it” (ibid: 211). För att kunna använda sig av denna motståndsstrategi krävs att elever behärskar reglerna i klassrumsspelet (Ball et al. 2012). I nionde klass har eleverna tidsmässigt bäst erfarenheter och förutsättningar att utnyttja sig av detta.

Alexis berättar om hur hennes högstadietid präglats av vad hon själv beskriver som ett tonårskaos. Skolan har fått stå tillbaka för festande och både alkohol och droger har under en period blivit en del av hennes vardag. Efter en rad obehagliga upplevelser har hon bestämt sig för att ta tag i skolarbetet och att försöka hämta upp förlorad tid. Hon beskriver hur hon i detta försök till upphämtande bemötts av lärares misstro till hennes förmåga och hur de reagerat med förvåning då hon presterar bra vid skrivuppgifter. Jag undrar om det kan vara en fördel för henne, att lärare faktiskt blir förvånade?

/Alexis: Verkligen! Jaaa samma med slöjden, alltså jag hatar min slöjdlärare, hon tycker säkert samma om mig, men så har jag bestämt mig för att även om jag bara vill trampa på henne så har jag bestämt mig för att bli kompis med henne, vilket hon inte är med på men jag ska typ vara jättetrevlig och säga, jag ska typ till mormor på söndag och sy klart en uppgift för att hon ska bli glad – så hoppas de förstår att jag vill imponera på dem.

Alexis har bestämt sig för att spela det spel som krävs för att få de betyg hon behöver, något hon behöver engagera sig i då tiden börjar rinna ut. Trots att hon ger uttryck för att lärare tidigare har svikit henne då hon hamnade i svårigheter, beskriver hon genomgående i samtalet hur hon numera aktivt använder sig av till buds stående medel och intrycksstyrning för att få lärare positivt inställda. Under samtalet ger hon återkommande uttryck för att hon inte är särskilt imponerad av hur lärare bemött och agerat mot henne under de gångna åren och jag funderar över hur hon resonerar då hon bestämt sig för att anpassa sig.

Jennie: Vad får du för fördelar av det?

Alexis: Jag får ju fördelen av att jag får bättre betyg, jag blir smartare, jag får det goare i skolan, bättre stämning, jag får veta mer personligen om dem och då får jag lära lite varför de dömer och vad det är de vill ha så det är mycket fördelar, mycket personligt.//

När Alexis här talar om att hon blir smartare, handlar det om att hon lär sig bemöta andra och spela på det de förväntar sig. Goffmans (1961) definition av sekundära anpassningar, är att de utgör ett sätt för individer att stiga ur de roller och den subjektivitet som institutioner tillskrivit dem. Alexis vet om att lärare betraktar henne som problematisk, hennes motstånd ligger i att medvetet spela på lärares förutfattade meningar och bevisa att de haft fel om henne. Det är ett kalibrerat anpassande som utspelas i de bakre regioner där lärare inte äger tillträde till hennes tankar och agerande. I främre regioner, inför läraren och andra aktörer, framträder hon medvetet och anpassat för att erhålla de förmåner läraren kan utdela. Jag talar med Almira som beskriver hur hennes skolvardag präglas av betygshets och att lärare hela tiden ”kör ner det i halsen på oss (sic.)” Jag frågar om det är något de kan göra motstånd mot?

Almira: Alltså... kan och kan... det är klart man kan. Men varför skulle man? Det är väl... alltså i så fall bättre är väl att låtsas att man bryr sig om man inte gör det. Annars sänker man ju bara sig själv. Vill jag inte ha betyg så är det ju ingen som kan tvinga mig... men alltså det enda som händer är att jag får streck och vad ska jag göra med det? I så fall... alltså bättre då i alla fall att bara gå på lektionerna, göra det lilla man orkar utan att dö... så och få ett E i alla fall.

Ett motstånd som är allt för tydligt är enligt Almira kontraproduktivt. Den sanktionande och belönande makt som finns och skänker rationalitet till bedömningar begränsar och dikterar ungdomarnas möjligheter till motstånd. Att förhålla sig till förväntningarna, gå på lektionerna och förhålla sig till ordningen kan åtminstone rendera ett godkänt betyg. Insatsen är till syvende och sist alltid beroende av elevens eget ansvar.

Att göra explicit motstånd?

I materialet är talet om det explicita motståndet till stor del frånvarande. Det explicita motståndet som naturligtvis inte behöver bestå av revolutionära aktioner, utan som kan vara mer så som Johansson och Lalander (2012) uttrycker det, ett motstånd som kan vara: ”potential and provides a possibility to temporarily contrast and transgress hegemonic culture” (ibid:2). Motstånd riktas förstås dagligen mot lärares auktoritet och mot institutionella regleringar, att elever inte alltid inordnar sig och finner sig i skolans förväntningar är inget som behöver ifrågasättas. I samtalen lyfts dock detta motstånd som något som för eleverna generellt tillhör det förflutna. Motståndet ungdomarna beskriver, har i förgångens tid, riktats mest mot

individuella lärare eller mot regler och inte mot bedömningspraktiken per se. Jag och Saga talar om olika regler i olika klassrum, sådant som hon säger kan påverka hur elever bedöms. Jag undrar om det går att göra motstånd mot reglerna?

/Saga: Som reglerna i klassen? Eller... reglerna från läraren? ... Jo, det kan vara så... mmm... man kan ju skita i det liksom... men det hjälper inte mot reglerna...//

Motståndet är i Sagas version snarare hypotetiskt och till och med som hypotes förefaller det inte särskilt verksamt, det förändrar så att säga ingenting då det gäller de regler som motståndet riktas mot. Det är ett motstånd utan innehåll och mening. Att göra motstånd mot att bli bedömd ingår inte som en möjlighet då det skulle få uppenbara konsekvenser.

/Fanny: Klart man kan... men om man gör motstånd typ "fuck betygen"... då får jag ju bara dåliga betyg... inte så smart faktiskt...//

Det bör understrykas att ett explicit motstånd kan vara kontraproduktivt, särskilt då eleverna har läst av att mycket i de bedömningar som görs relateras till hur de beter sig och relaterar till lärare. Ett explicit öppet motstånd mot bedömningar eller mot andra regleringar i skolan är att sätta betygen på spel (Asp-Onsjö & Holm, 2014). Motståndet blir på så vis aldrig riktigt öppet och riktat mot lärare i klassrummet, eftersom det på ett eller annat vis slår tillbaka och blir till ett motstånd riktat mot en själv. Jag frågar Tom som säger att det inte finns några egentliga möjligheter att göra motstånd. Jag undrar om det kan vara så att betygen till och med kan vara en av anledningarna att elever sköter sig i klassrummet.

/Tom: Helt klart... Alltså det är som att du får sämre betyg om du inte sköter dig, det är kanske inte värt det, det handlar ju om dig, om ditt liv och vad du kan få ut av det. Det är inte så bra att krascha för sig själv.//

Därmed inte sagt att bedömningar inte upprör och leder till reaktioner. Nathalie berättar att hon just dagen innan fått sina skriftliga omdömen hemskickade med posten.

/Nathalie: Ja alltså om jag bli godkänd så blir jag ju jätteglad till exempel som pappa ringde igår och sa att jag är inte godkänd i matte och biologi, så blev jag så arg så jag kastade telefonen i marken... Ja... för att jag kände att jag har ansträngt mig med, men det var tydligen inte tillräckligt.//

När den skriftliga bedömningen anländer på posten och inte utfaller så som Nathalie önskat reagerar hon kraftigt. Motstånd eller reaktioner verkar dock inte spelas ut inför lärare i första hand, istället agerar elever med ett motstånd som utgörs av handlingar i bakre regioner där lärare inte är närvarande och ser. Jag talar med Harry och sedan med Björn om hur aktiva individuella utvecklingsplaner är och hur det konkret fungerar då de blir till.

/Harry: De tar pappret, de går till kopian, kopierar det, läraren tar ett papper, så tar vi själva ett papper, läraren tar och lägger det i en låda och stoppar ner det någonstans i en källare eller någonting. Jag brukar få ett papper. Det här pappret, det tar jag, när jag kommer hem så lägger jag det på bänken, nästa dag så ligger det i soptunnan, för att någon annan har tagit det och slängt det eller någonting. Eller så orkar man bara inte med det och slänger det själv.//

/Björn: Sen så måste man skriva saker man själv vill förbättra och det är bara onödigt och... så säger de bara säg vad du vill förbättra, men jag vet vad jag vill förbättra och jag fattar inte varför jag måste skriva det. Så då sitter man bara varje gång och så skriver man bara nåt helt onödigt bara för att man ska få det gjort... det måste göra det. Det är bullshit alltså.//

Det explicita motståndet riktas främst mot produkten av en praktik som för den unge ibland tycks rätt meningslös. Däremot beskrivs inget motstånd då planerna upprättas, eleverna beskriver hur de generellt finner sig i att skriva fram mål, även om de sedan inte verkar leda någonstans. Det blir likt ett framträdande där också vårdnadshavaren ibland deltar. Jag frågar Björn om det kan vara meningsfullt att föräldrar får vara med på utvecklingssamtalet och skriva de individuella utvecklingsplanerna:

/Björn: Nehej, min morsa brukar alltid skratta när de ger oss en tid och säger ”bara komma på en plan hur vi skall göra det så snabbt som möjligt”.//

Utvecklingssamtal är obligatoriska så till vida att skolan skall erbjuda dem, däremot är elever och vårdnadshavare fria att avstå. Trots att de talas om som tämligen uddlösa, verkar det inte som om det är något elever avstår från. Kanske är även detta en del av ett spel för galleriet. Granath (2008) beskriver hur utvecklingssamtalet kan vara ett tillfälle där samtliga aktörer riskerar att ”tappa ansiktet” och hur detta påverkar situationen då samtliga deltagare försöker bevara en balans och en intimiserad relation och där eleven själv skall ledas att inse vad som behöver korrigeras och hur. Fanny berättar att hon

snart skall ha sitt sista utvecklingssamtal och uttrycker det som att det är skönt att det snart är gjort och jag undrar om hon inte gillar utvecklingssamtal?

/Fanny: (skratt) alltså ingen gillar utvecklingssamtal – det är skitpiningt. Alla bara sitter där och säger en massa saker. Jag ska göra det sååå bra och Fanny är sååå duktig då... fast läraren knappast tycker det... och jag bara ja jag är såååå duktig, får jag gå nu?//

Utvecklingssamtalet framstår som en mild maktutövning som det lönar sig föga att göra motstånd mot. Både elever och vårdnadshavare finner sig i att delta och spela med i spelet. Asp-Onsjö (2006) visar hur möten för upprättande av elevdokumentation (i form av åtgärdsprogram) kan betraktas som arbete i främre regioner som främst syftar till att få vårdnadshavare att följa den redan utarbetade planen. Förarbetet och dokumentationen har i regel redan färdigställts i bakre regioner. I likhet med detta diskuterar Mårell-Olsson (2012) hur parterna i utvecklingssamtal generellt strävar efter konsensus och hur elever försöker visa upp sig själva som positivt inställda till skolarbete, vilket i sin tur möjliggör skolans styrning av elever. Dokumentationen verkar så att säga som en arena för att nå fram till konsensus, även om denna kan förefalla imaginär.

Men visst är det så att långt ifrån alla elever är lättstyrda och agerar efter hur de vet att lärare och vårdnadshavare vill att de skall vara. Då ungdomar tänker tillbaka händer det att de beskriver att de tidigare varit mer utagerande, mindre disciplinerade, att de skolkat eller på annat sätt gjort motstånd mot skolans regleringar. Det påminner om bekännelser som också under samtalet fungerar som en fond där eleven själv framträder som ”mer vuxen”. Ofta anger de dock just betygen och betygens reella betydelser för framtiden som anledningar till att de ”skärpt till sig” eller börjat ta skolan på allvar; så som Zlatan beskriver det i föregående kapitel då han beskriver att läraren tydligt markerat allvaret. Jag talar med Björn om han tänker att elever kan bli påverkade av det som skrivs i skriftliga omdömen, det säger han att han själv inte blivit.

/Björn: Jag vet... jag hade det när jag vara liten, men jag blev inte så påverkad, jag bara bestämde mig för att när det blev betyg så ska jag skärpa mig, så jag fick dåliga omdömena till jag gick i ... sjuan. Så jag brydde mig bara inte tills jag gick i sjuan.//

Det låter som om Björn har kalkylerat när det är dags att börja skärpa sig och betygen då får en betydande disciplinerande effekt. För andra elever kan det

vara tvärtom, att de inser vilken betydelse deras eget agerande får för de möjligheter som sedan finns. Jag talar med Alexis om vad skolan betydde för henne under den period hon beskriver som tumultartad.

/Alexis: Aha... den betydde ingenting och jag skolkade en hel del, jag sket i den, det får jag eh faktiskt ta konsekvenser för nu i nian. Nu har jag 4 icke godkända ämnen tack vare det, så jag missade mycket och jag tyckte inte om någon här på skolan, jag umgicks inte med någon här ehm förutom (namn) då, men inte mycket för hon var inlagd då. Så vi båda hade det jobbigt tillsammans då men på olika sätt. Sen är det också det här med att många tonåringar har ju mycket ideal, vilket man hamnar i. Eller det kan gå till ätstörningar – det är också en grej som många, många har en liten period i tonåren, att man har en ätstörning under en period eh... Det hade jag ju också och psykologer och grejer så jag tror att det är någonting med att vara tonåring att det är mycket mörkt, fast man låtsas att det är bra... typ.//

Så som Alexis reflektion illustrerar, kan det vara mycket annat än skolan som upptar ungdomars tankar och tid. Motståndet kan förutom ett utåtagerande beteende i skolan också bestå av att helt enkelt avvika. Avvikelser från skolan (skolk) övervakas noggrant av de flesta skolor och upprepat skolk är ett brott mot skolplikten som regleras av skollagen (2010:800). Skolans huvudman är tillsammans med elevens vårdnadshavare ansvarig att se till att underåriga elever uppfyller skolplikten, i annat fall kan vårdnadshavare vitesföreläggas.

Bedömning, elevers navigering.

Detta kapitel återkopplar till studiens frågeställning kring hur eleverna talar om strategier de använder för att navigera bland de bedömningar som görs i skolan.

Anpassningar av olika slag är de navigeringsalternativ som tydligast framträder i elevernas resonemang. Genom anpassning bidrar eleverna till att (åter)skapa den institutionella ordningen. Elever anpassar sig till lärare och investerar sin tid i att bygga relationer till sina lärare, inte sällan sker detta med betygen i åtanke. Eleverna talar också om att förhålla sig till de spelregler som reglerar arbetet i olika klassrum. Det framstår som om det är viktigt att ständigt vara en strävande elev som är öppen för förbättring.

Bedömningar kan bemötas med motstånd, ett motstånd som paradoxalt nog kan innebära en resignation och accepterande av ordningen på så vis att eleven godtar sin position. Resignationen handlar då om att inte låta skolan och bedömning få för stort utrymme i elevens liv. Motstånd kan också handla

om att spela spelet för egen vinning, att framställa sig själv som välartad för att vinna fördelar och frihet. I de fall motståndet är explicit, riktar det sig inte mot bedömningar, utan mot skolans praktik i övrigt, då ett motstånd mot att bli bedömd alltid blir kontraproduktivt. Det motstånd i form av ironi eller humoristiska kommentarer som Sjöberg (2015) finner i IUP för elever i årskurs 5, nämns inte av ingdomarna i studien. Det betyder förstås inte att denna variant av motstånd inte finns. Det betyder att ungdomarna inte nämner det som ett alternativ.

Förbättring blir likt en primär anpassning till bedömningar (Goffman, 1961) som avkrävs eleven för att hen smidigt och ”naturligt” ska passa in i institutionen och dess ordningar. Anpassning är på så vis ett sätt att agera efter de villkor som bedömningar erbjuder. Ungdomarna talar genomgående om att de förväntas förbättras, vilket framträder i materialet som nödvändigt. De tekniker som används i skolan för att organisera och strukturera lärostoffet, kombinerat med de tekniker som finns för bedömning, riktar ständigt elevers blickar mot att det är strävan mot utveckling och förbättring som är det ”naturliga”.

Bedömning syftar enligt Skolverket till att utveckla lärandet och öka motivationen hos skolans elever och som sådan kan den anses synnerligen potent. Teknikerna och möjligheten för elever att investera i sig själva blir likt ett erbjudande om en möjlighet att optimera förbättrandet. De bör så att säga (utöver det vardagliga växandet och ”mognaden”) arbeta med sig själv för bästa möjliga resultat. Det självreglerande inslaget bidrar till att fostra strävande och självförbättrande medborgare som själva ansvarar för sin egen framtida framgång.

Goda relationer mellan lärare och elever gör vardagen i skolan smidigare. Elever får bättre möjligheter att stärka sina betyg genom att arbeta i konsensus med sina lärare, valet är dock upp till de unga och deras vilja att anpassa sig. Elever görs ansvariga för relationen genom att möta läraren som hen önskar. Elever blir, som Fejes och Dahlstedt (2013) uttrycker det, till aktiva subjekt snarare än passiva objekt. Elever förväntas själva genom att kalkylera hur deras agerande kan värderas av andra påverka sin egen situation. I denna kalkyl spelar relationen till läraren en stor roll. Rinne (2015) talar om relationers betydelse för bedömningar i skolan där kontaktsökande elever kan premieras för sin sociabilitet, vilket också synliggörs i mina samtal med elever. Lärares inställning till elever är i regel välvillig, skriver Rinne (ibid) och betyg kan användas som uppmuntran eller belöning och för att bibehålla goda

relationer. Det kan verka som fördel för eleven att kunna förhålla sig positivt och anpassat och ha en god relation till lärare.

Motståndsstrategier är som de syns i samtalen, framför allt subjektiva och implicita och pågår i de bakre regionerna, utom räckhåll för lärarens observerande värderande blick. Så som Breidenstein och Thompson (2015) skriver, är det inte alltid de stora uttrycken för motstånd som främst visar hur möjligheter villkoras, utan snarare de små, eller mer implicita uttrycken för motstånd. Det finns ingen möjlighet att tacka nej till att bli bedömd. Motstånd innebär med säkerhet ett sänkt eller uteblivet betyg. I de fall ett explicit motstånd förekommer i talet, handlar det om ett motstånd mot lärare i klassrummet och mot institutionens regler under tidigare skolgång. Det explicita motståndet återfinns hos de som inte kommer till skolan, de som ibland skolkar, eller de som helt uteblir. Dessa synliggörs dock inte i materialet, framför allt av den anledning att de faktiskt inte finns i skolan där ungdomarna i studien söktes upp. Det strategiska motståndet handlar i stället om att elever på andra sätt tar någon slags kontroll över sin situation och sitt subjekt. Det innebär att styra sina tankar och sin inställning mot anpassning, som i ungdomarnas utsagor påminner om ett sätt att driva med systemet (Goffman, 1961) och använda sina kunskaper om hur det kan fås att fungera för egen vinning.

De kunskaper som krävs för att navigera mot målen och som ungdomarna talar om som det rätta och riktiga, handlar i stor utsträckning om att anpassa sig efter redan vedertagna regler och rutiner. Här inbegrips givetvis också prestationer i fråga om kunskaper i klassrummet; att kunna räkna, skriva, resonera, diskutera, utveckla, ifrågasätta, konstruera etc. Dessa prestationer framträder inte i talet som primära för att lyckas i skolan. Möjligen är det så att kunskaperna i skolan har en sådan självklar position att det inte är detta som eleverna i första hand ser och talar om. Elever i nionde klass är genom beprövad erfarenhet experter på att vara elever och de regler, rutiner och normsystem de förhåller sig till är färdigförhandlade och ingår som ett inskolande redan från början,

Bedömningar medför ett särskilt lärande, så som Dann (2014) diskuterar det cirkulära lärandet i bedömning som lärande (Aal). Exempelvis kan en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen som enligt forskning (t.ex. Andreasson, 2014 och Hirsh, 2012) i hög grad fokuserar på sociala faktorer och personliga egenskaper, leda till att elever kan lära sig något om betydelsen i att reglera dessa aspekter. Det är inget orimligt antagande att

I DEN BETRAKTADES ÖGON

elever genom bedömning inser att deras beteende och förmåga att agera socialt spelar stor roll för hur de bedöms i skolan.

DEL IV. SLUTSATSER OCH DISKUSSION

So I ask that these papers be taken for what they are: exercises, trials, tryouts, a means of displaying possibilities, not establishing fact. This asking may be a lot, for the papers are proclamatory in style, as much distended by formulary optimism as most other endeavors in this field.

(Goffman, 1981:11)

10. I den betraktades ögon

Denna del av avhandlingen utgör en sammanfattning och diskussion av studiens resultat, i relation till frågeställningar, tidigare forskning, och teoretiska antaganden. Med titeln *I den betraktades ögon*, vill jag antyda att studien handlar om dem som görs till objekt för skolans bedömningspraktiker, de elever som betraktas för att bedömas och som tidigare fått lite utrymme i forskning kring bedömning. Det argument jag vill driva är att bedömningar har betydelse för, och gör något med de elever de gäller. De styr elevers möjligheter att agera och vara och också hur de kan tänka om skolan och om sig själva. Det är således inte en studie av bedömning per se, utan av elevers betraktelser av att bli betraktade för att bli bedömda.

Kapitlet inleds med en kort sammanfattning. Därpå följer en diskussion i relation till frågeställningar, analytiska begrepp och teoretiska utgångspunkter. Därpå ett resonemang över studiens genomförande, här diskuteras även empiriska och möjliga teoretiska bidrag samt en problematisering av lärarens position. Kapitlet avslutas med ett stycke som berör möjliga implikationer av studien.

Talet om bedömningar

Inledningsvis summeras de mest framträdande resultaten, vilka sedan diskuteras i återkoppling till studiens frågeställningar och genom de möjlighetsvillkor och subjektskapande möjligheter som fokuserats i resultatet.

Frågeställningarna handlar om: för det första vilken *betydelse* eleverna tillskriver sin utbildning och de formella bedömningar som görs i skolan. För det andra: hur *inverkar* bedömning på elever? Den tredje frågeställningen analyserar hur ungdomar *navigerar* bland bedömningar som görs i skolan. Studiens resultat är i korthet:

- *Betydelse:* Varken skolans institutionella uppgift eller bedömningars ställning och avgörande betydelse ifrågasätts av studiens ungdomar. Skolan ses som den enda vägen mot vuxenliv och medborgarskap och bidrar med både kunskaper och socialt lärande som behövs inför framtiden. Ungdomarna talar med stort allvar om

bedömningar och framför allt om betygens reella villkorande av hur de kan handla och vilka val som blir möjliga inför framtiden. Det språk som återfinns i planer, kunskapskrav och formuleringar i bedömningar och som också används av lärare vid utvecklingsamtal, är för ungdomarna svårtillgängligt och byråkratiskt och ses som tillhörande lärarnas profession. Språket blir då elever inte äger tillträde till den pedagogiska diskursen ett övergripande och tydligt framträdande problem. Språket hindrar ungdomarna från att göra bedömning betydelsefull som verktyg för att lärande skall stöttas. De bedömningar som lärare förmedlar framstår dock i samtalen som erbjudanden till eleven om möjliga vägar till förändring och förbättring. Eleverna uttrycker också en förändringsvilja och en önskan om att förändra och förbättra det som lärare bedömer att de behöver utveckla. Då lärare inte konkret visar och stöttar hur utvecklandet kan komma till stånd betraktas detta som problematiskt och negativt av eleverna. Då eleverna inte vet hur de skall arbeta för att nå framgång, får ett generellt förbättrande och strävan betydelse. Bedömningar bidrar på så vis till att konstruera strävande subjekt som motiverar och reglerar sig själva till att ständigt förbättras.

- *Inverkan:* Ungdomarna vittnar om hur bedömningar och betyg har betydande och disciplinerande inverkan på deras agerande i klassrummet. Vetskapen om att ständiga observationer görs i syfte att bedöma gör att elever anpassar sig i mötet med olika lärare och de institutionella regleringar som gäller i olika klassrum. Ett sätt att påverka bedömningars utfall är att modifiera sitt uppförande och bemötande och att arbeta med relationer till lärare. Med bedömning som incitament är det viktigt för eleverna att framträda som ”goda elever” för att vinna förmåner. Vetskapen om att bedömningar kräver olika observerbara och tydliga bevis, gör att elever också fokuserar på synliga prestationer i klassrummet. Då elever investerar i det som kan synliggöra prestationer får produkten av lärandet genom sitt synliga resultat, generellt större relevans än lärandets innehåll. Bedömningar hjälper således till att placera elevens fokus på beteenden och ageranden samt på mål och resultat framför innehåll.

- *Navigation:* När vägen och målet genom den språkliga otillgängligheten blir otydliga, använder elever andra mer synliga och lättillgängliga ledtrådar i sin skolvardag för att arbeta mot bättre bedömning och betyg. Beteenden, uppföranden och relationer överskuggar därmed till stor del kunskapskraven. Det strategiska arbetet för bättre betyg framstår som investeringar ungdomarna gör för att hamna i god dager. Något explicit motstånd mot bedömningar förekommer knappast i ungdomarnas berättelser. Det faktum att bedömning och betyg är tvingande innebär att ett motstånd alltid är kontraproduktivt. Elever hamnar genom bedömning i ett beroendeförhållande gentemot sina lärare. Bedömningar medverkar på så vis till att konstruera tydliga gränser mellan experter och adepter. Läraren ger bedömningar, eleven tar emot. Eleven kan då behöva investera i relationen genom att anpassa sig och spela med i klassrumsspelet för att få fördelar.

Bedömningars betydelse

Ungdomarna tillskriver bedömningar betydelse i relation till de *möjlighetsvillkor* som utgörs av den sorterande effekt de har inför framtida gymnasieval. Denna urvalsfunktion ifrågasätts inte, utan betraktas snarare som ett likvärdigt och rättvist instrument för att göra urvalet möjligt. Bedömning hjälper till att konstruera idéer om likvärdighet, som handlar om att alla elever har lika möjligheter att använda sig av erbjudanden till framtida val som i realiteten är differentierade. Därmed placeras också också ansvaret för framgång hos den enskilda eleven som förväntas välja i ansvarig frihet.

Studien visar också att bedömning tillskrivs betydelse i relation till möjliggörande av generell förbättring vilket framstår som en sanning för ungdomarna. Skolan som institution griper in i subjekt och verkar genom ett mildt socialt tvång (Goffman, 1961) som bidrar till att normalisera elever mot det som av institutionen upprättats som normer och regler.

Bedömningar får också betydelse för ett legitimerande och möjliggörande av skolans disciplinerande funktion. Den disciplinerande och fostrande dimensionen av skolan är en normativ uppgift där socialisation rymmer såväl skolkunskaper som normer och värden som individer skall införliva. Skolan

uppdrag syftar till att styra elever mot vissa typer av lärande och kunskaper. Enligt läroplanen inbegriper detta lärande både det som uttrycks som centralt innehåll, som kunskapsmål och som ett fostrande uppdrag. Då uppförande och ageranden i klassrummet liksom attityder och bemötande inbegrips i bedömningar, förstår elever att dessa aspekter också har avgörande betydelse för hur bedömningar faller ut. Därför får också ett individuellt reglerande av dessa aspekter betydelse för eleverna. Den överindividuella eller governmentaliserande styrningen verkar därmed cirkulärt. Genom att läroplanen har ett fostrande uppdrag, och då disciplinerande och fostrande aspekter inbegrips i bedömning, får fostran stor betydelse i vad elever förstår som relevant i skolan. Elevernas interaktion med lärare i enlighet med diskursiva regleringar förstärker i sin tur vikten av det normativa anpassandet.

Legitimiteten i bedömningars villkorande betydelse för kvalificering inför vuxenlivet förstärks också genom att ungdomarna talar om sig själva som ”ofärdiga medborgare” (Lawy, 2014). Det är en utsaga som möjliggjorts genom elevers erfarenhet av skolinstitutionens texter, pedagogiska innehåll, aktiviteter och interaktionsordningar vilka antyder att skolan skall kompensera för brister i ungdomarnas nuvarande icke fullvärdiga vuxenhet och medborgarskap. Utbildningen skall bidra till att de införlivar alla de kunskaper, kompetenser och värderingar de förstår att ett framtida vuxenliv kommer att avkräva dem. Bedömning kan hjälpa till att kartlägga de brister som eventuellt finns, och formativt verka för att avhjälpa dem. Bristperspektivet på medborgarskap som relateras till bedömning, placerar bristen och ansvaret för att bli medborgare främst i eleverna själva (Nicoll m.fl. 2013). Genom utbildningens styrning mot läroplanens och samhällets normer och värden skall elever fostras och disciplineras till att bli medborgare.

Läroplanens grundläggande normer och värden återfinns i elevernas tal på ett sätt som antyder att de är diskursivt vedertagna sanningar. Det implicerar också att ungdomarna förstår det som att skolan och utbildningsväsendet baseras på och organiseras genom det som framstår genom talet om en värdegrundad rättvisa. Talet är diskursivt villkorat av de retoriska konventionerna som tillhör institutionen, således är det ett tal ungdomarna använder som resurs i sina berättelser. Värdegrundsrationaliteten som baseras på rättvisa och likvärdighet stöter dock på motstånd i ungdomarnas tal om en konkurrensrationalitet där den starkes rätt råder. Den som kan tillgodogöra sig innehållet i det som erbjuds och visa fram rätt sorts kunskaper och uppförande vinner fördelar. Det pågår en diskursiv kamp där värdegrundade

antaganden om likvärdighet används som incitament för att svenska elever i förlängningen (också på internationella arenor) ska kunna verka konkurrenskraftigt. De värdegrundade rättvisevärden som ungdomarna talar om samsas med de värden som genomsyrar det globala och internationella marknadsiserade samhället. Dessa värden som ofta fokuserar utvärdering, bedömning och jämförelse (Ball, 2003; Power, 1999) förmedlas genom de performativa tekniker som används i skolan och internaliseras till synes av eleverna. Det ”naturliga” är att ständigt prestera, bedömas, jämföras, förbättras och vara på väg. Genom att alla ges samma, likvärdiga förutsättningar och möjligheter till utbildning skall eleverna med hjälp av individuella insatser och ”fallenhet” konkurrera om framtida utbildningsplatser. Konkurrensen betraktas av ungdomarna som rättvis, då alla jämförs och förväntas investera genom individuell strävan. Dessutom jämförs alla enligt samma kriterier och graderingar.

Läroplanens mål är närvarande i talet, men då inte som slutmål, eller som det i Lpo94 benämndes ”uppnåendemål”, utan snarare som gamla strävansmål, som trappsteg på väg mot nästa mål, för sådana finns alltid. Det är fråga om en framträdande diskurs där bedömning hjälper till att accentuera strävan och det ständiga klättrandet. Likt ungdomarna i Elwoods (2012) studie, framstår det i talet om strävan efter förbättring, som om ungdomarna ständigt arbetar för att hålla en acceptabel nivå; att de genom att försöka förändra och förbättra sig själva visar fram en vilja som i lärares ögon kan bedömas som acceptabel.

I studien framträder de hinder som finns inbyggda i lärares användande av ett pedagogiskt färgat och formellt byråkratiskt språk som villkorar bedömningens betydelse. Språket beskrivs som svårtillgängligt och som att det utesluter elever, genom att det uppfattas som anpassat till vuxna. Det är också gammaldags och beskrivs som högtravande och som svår svenska. Språket som används i bedömningssammanhang skapar olika subjektifikationsmöjligheter för elever och lärare. Den interaktionsordning som ger vuxna rätten att tala som expert villkorar också den unges position som underordnad och beroende. Det är ett hinder i sig att vara ung och inte till fullo förstå de förväntningar som formuleras. Eleverna uttrycker också en hel del frustration kring att inte till fullo förstå det som de inser i allra högsta grad angår dem och som de själva till stor del görs ansvariga för. Talet om att vara exkluderad i diskursen kan också förstås som ett subjektserbjudande: att vara en som inte är tillräckligt avancerad i svenska språket.

Genom bedömning vägleds elever att öka kunskaper om sig själva och sitt eget lärande i förhållande till skolans interaktionsordning för att bli ”goda utbildningssubjekt”. Elever vet vad som förväntas av dem och de agerar med det goda utbildningssubjektet för ögonen. De använder sina kunskaper och insikter i vilka framträdanden det är som är accepterade i främre regioner. De som ”knäcker koden” och förmår spela ”klassrumsspelet” (Ball m.fl. 2012) har en fördel då de framträder inför lärare. Detta är eleverna i studien medvetna om och de kan välja att agera därefter. Bedömning får därmed betydelse för hur elever kan använda sig av sociala kompetenser, interaktion och kunskaper om institutionen för att vinna förmåner. De fostras och utbildas till anpassningsbara, socialt kompetenta subjekt som kan agera i konsensus.

Bedömningars inverkan

Ungdomarnas tal om hur bedömningar inverkar på hur de agerar och förstår sig själva i skolan handlar både om inverkan på möjlighetsvillkor och om subjektifieringar. Bedömning skall stötta kunskapsutveckling och föra elevers lärande och insikter i sitt eget lärande framåt. Den skall påverka dem, bidra till ett utvecklande av metakommunikativa kompetenser och styra dem mot ett utökat lärande som de enligt Lgr 11 successivt själva skall göras allt mer ansvariga för. Den skall också fungera som ett informativt urvalsinstrument inför vidare utbildning.

Samtalen visar på hur bedömning inverkar på subjektifieringar och bidrar till att forma lärande subjekt, vilket också är en av institutionernas uppgifter (Ball, 2003; Fendler, 2001; Krejsler m.fl. 2014; Sjöberg, 2010b). De identitetsvärden som framhålls och som framträder i ungdomarnas utsagor och som erbjuds subjekt med bedömningar som teknik; är strävande, målfokuserade och själva ansvariga för att förbättras och förändras. De är konkurrenskraftiga individer som tar etiskt välgrundade beslut och förhåller sig till hierarkiska interaktionsordningar. Det är självreglerande subjekt som framträder, som styr sig själva i enlighet med de möjligheter som samhället erbjuder, och genom att anpassa sig inom olika interaktionsordningar agerar de själv-reglerat.

De praktiska reella funktionerna som bedömning har för eleverna, handlar om hur de inverkar på villkoren för framtida möjligheter. I studien, handlar det i första hand om hur betygsutfall påverkar deras möjligheter att söka till den gymnasieutbildning de önskar. Det handlar både om att få tillräckliga

betyg för att kunna söka in och om att få så pass goda resultat att det finns möjlighet att välja fritt mellan skolor och program. Så som det diskuteras av Aaltonen (2012) har ungdomarnas tidigare skolgång strukturerats upp och organiserats, utan att de behövt göra några större vägval. Gymnasievalet är den vändpunkt då de skall göra ett av sina första välinformerade val på egen hand. Det är ett val som de förstår kan avgöra möjligheter i deras framtid en lång tid framöver. Bedömningar hjälper till att tydliggöra för ungdomarna hur nära eller långt ifrån de befinner sig från att kunna följa sin vilja. Det framstår dock som om insikten i betygens betydelse för valet och sedermera valets förutsättningar kommer relativt sent i ungdomarnas skolkarriär. Valet föranleder ungdomarna till att omvärdera den trygga inramning de tidigare förhållit sig till, en inramning som inte avkrävt val med så uppenbar framtida betydelse. Inte sällan kommer insikten så sent som i nionde klass då valet skall göras. Det är framför allt betydelsen av betygens sorterande effekt och konkurrensrationalitet, som eleverna inte riktigt tidigare har förstått. Sjöberg (2010b) uttrycker att betygen är likt en värdehandling eleven själv görs ansvarig för och kan använda sig av. Valfriheten och dess möjligheter som skall internaliseras av eleven (Carlbaum, 2012; Fejes, 2010; Rose, 1999) framstår som en plikt och skyldighet. Styrningen har därmed placerats i individens ansvar att göra ”fria val”.

För att förklara betygens avgörande betydelse för framtida möjligheter och hur det inverkar på elever, använder sig Harling (2013, 2014) av begreppet *investmentality*. Investmentality är påkallat av en investerings mentalitet som konstrueras genom betygssystemet och organiseringen av lärandet i mätbara mål och kriterier. Elever kan i enlighet med systemet utbyta ansträngningar mot betyg, vilket inbjuder till att elever kan tänka på sig själva och sina insatser i ekonomiska termer. Investeringsmentaliteten leder också elever till att tala om att de kan kalkylera sina insatser gentemot det värde som utfaller.

Valet inför vidare utbildning och dess möjligheter och begränsningar framträder ibland hos ungdomarna i studien som oroande då de relaterar det till att betygen inte räcker till eller att de kanske inte hinner arbeta upp sina meritpoäng till det värde som behövs för att ansöka. Bedömningarna inverkar på hur elever kan värdera sig själva gentemot kriterier de själva varken erkänt eller alltid förstått. Plötsligt ser de sig själva som ensamt ansvariga för de möjligheter som kan erbjudas och hur de skall agera och hantera sina möjligheter att få tillräckliga betyg för att verka konkurrensfärdiga på skolmarknaden.

Gymnasieutbildningens frivillighet och valfriheten att välja inriktning kan därmed diskuteras. Frivilligheten och valfriheten begränsas av faktorer som möjligheten och förutsättningar att göra informerade val, av betyg och av det faktum att alternativen är begränsade. Valen är också på förväg segregerade i olika inriktningar med olika framtida mål. Forsberg (2008) uttrycker det som att det inte alltid räcker med ett pass för att inträda på gymnasiet då antagningen är dubbelt differentierande, kan det också komma att behövas visum. Den förlängda ungdomstiden kan också spela in för insikten i valets betydelse. Förskjutningen av människors livsfaser diskuteras av Johansson, Lindgren och Hellman (2013). Författarna beskriver hur den utökade medialiseringen, informationsflödet och globaliseringstendenser i samtiden avkräver ungdomar en allt mer omfattande omvärldsorientering. Ungdomsarbetslöshet och arbetsmarknadens behov av utbildad arbetskraft har gjort att den frivilliga gymnasieutbildningen snarare framstår som ett obligatorium. Det (fiktivt) obligatoriska i gymnasieutbildningen gör den också mindre ”exklusiv” då alla förväntas genomföra den, vilket paradoxalt nog också yttermera exkluderade dem som inte är behöriga. Bland studiens ungdomar uttrycks gymnasieutbildning som den enda, eller i alla fall den enda förväntade, vägen att gå efter avslutad grundskola. Den frihet och valfrihet som det talas om har i realiteten en utsorterande differentierande baksida som tydligt pekar ut att valfriheten är villkorad och förbehållen de som lyckas.

Navigera efter bedömningar

Bedömningar är menade att påkalla någon slags agerande från elever. Navigerandet efter bedömningar är så att säga reaktivt. De har möjligheten att svara an och följa de formativa bedömningar som görs, att nöja sig med de summativa bedömningar som gjorts, eller försöka förändra vid nästa tillfälle. Elever har också möjligheten att bemöta bedömandet med hjälp av andra navigeringsalternativ. Det tvingande faktum att lärare i sin myndighetsutövning *skall* bedöma och betygsätta elever inramar talet om bedömning och de möjlighetsvillkor som konstrueras genom bedömningar. Det finns även en juridisk dimension som i förlängningen bidrar till att bestämma vilka möjligheter ungdomarna har. Möjligheten till motstånd är öppen men sällan gynnsam. Elever kan välja hur de skall navigera för att möta bedömningar, även om de möjliga valen är villkorade.

Möjlighetsvillkoren för att navigera efter bedömningar handlar bland annat om mellanmännsliga relationer (Rinne, 2015). Anpassning till klassrummens interaktionsordning och relationer till lärare ges stor betydelse för hur elever kan vinna förmåner, för det är vad det i regel handlar om, att investera för att få de betyg som behövs.

Studien visar att bedömning bidrar till en styrning av eleverna och de möjligheter de anger att de har att agera i klassrummet. De intervjuade elevernas egen insikt och insyn i kunskapskraven och ansvaret för att uppfylla dessa fördunklas av den språkliga otillgängligheten. En generell satsning på mängd, omfång, engagemang och personlig insats i ämnet framstår som ett navigeringsalternativ för att ändå arbeta med ämnesinnehåll och måloppfyllelse. För eleverna handlar då lärandet om att göra mer, göra bättre, att synas, öva och prestera mer detaljerat. På så vis har jämförelse- och utvärderingsrationalitet också inverkat på hur elever förstår att kunskaper kan visas fram eller förbättras genom kvantitativa insatser.

Genom kravet på synlighet, får lärarens blick en styrande funktion (Foucault, 1974/2003) inte bara för hur elever agerar disciplinerat i klassrummet, utan också för hur de förstår att synliga och jämförbara resultat är viktiga. Nämda sätt att navigera för att få bedömning att falla ut till ens fördel är att synas, höras och styra lärares intryck mot att vara en som är intresserad och engagerad. Bedömningen blir likt ett incitament att agera disciplinerat, att reglera sig själv och anpassa sig, anges understundom i termer av strategiska val. Det faktum att bedömningar ständigt aktualiseras i vardagen i skolan och att ungdomarna vet att de ständigt är observerade gör att de ibland använder sig av det de förstår som främre regioner. De agerar och gestaltar framförandet av den ”goda elev” de uppfattar att lärare önskar. Det är ibland en sekundär anpassning med utgångspunkt i att systemet är avläst. Detta framförande exemplifieras av eleverna då vi talar om utvecklingssamtal vilka beskrivs likt ett strategiskt skådespel där alla parter deltar i ett beslutsfattande möte som förefaller vara uppgjort på förhand (Andreasson & Asplund Carlsson, 2015; Asp-Onsjö, 2006; Hofvendahl, 2006). För elevens del handlar det om att acceptera den plan som upprättas av lärare, eller att upprätta en plan på egen hand, framför allt för att ta sig ur situationen utan att tappa ansiktet. Planen som dokumenteras är för övrigt ofta fokuserad på att eleven själv görs ansvarig för att på egen hand förbättra, träna, öva och förändra.

Det öppna explicita motståndet mot själva bedömningspraktiken saknas i det empiriska materialet i denna studie. Motståndet finns förstås. Eleverna uttrycker att en hel del av arbetet som relateras till bedömningar utvecklingssamtal och IUP är ganska meningslöst och onödigt. Investeringsmentaliteten (Harling, 2013; 2014) påkallar att elever inte anger att de gör något verkligt motstånd mot att bedömas eller mot att delta i formulerandet av utvecklingsplaner. Att göra motstånd är helt enkelt att sätta sina betyg och sin egen framtid på spel och eleverna kan således välja att foga sig och därmed göra en investering i sig själva och sin framtid.

Slutligen: möjlighetsvillkorat subjektsskapande

Studien har ett särskilt fokus på de möjlighetsvillkor som bedömningar skapar och hur bedömningar kan inverka på subjektsskapandet. Så som jag skriver i genomgången av det teoretiska ramverket handlar möjlighetsvillkoren om sådant som inramar bedömningar för ungdomarna. Det handlar om både möjligheter och hinder som finns för ungdomarna att vara och agera i skolan eller hur de villkoras att navigera efter de bedömningar som gjorts. Det är en fråga om governmentaliserande styrning och om inramning. Subjektsskapandet, när det uppfattas som decentrerat handlar om de subjektspositioner som erbjuds, de subjekt som diskursivt möjliggörs eller produceras och hur detta görs, i detta fall i skolans institution med bedömning som teknik. Därmed knyts möjlighetsvillkoren och subjektsskapandet samman i denna studie.

Sammanfattningsvis är det i samtalen med studiens ungdomar, tydligt att bedömningar inte bara villkorar ungdomars möjligheter i skolan, utan att de mer eller mindre dikterar och koloniserar skolvardagen i årskurs 9. Återkommande i aspekter av möjlighetsvillkor som syns i samtalen är det egna ansvaret, friheten och en ekonomisk rationalitet som relateras till bedömning. Bedömning hjälper till att visa för ungdomarna att de själva är *ansvariga* för att förbättras och förändras, med bedömning som makt- och själv-teknik (Foucault, 2008) kan de själva arbeta för att uppnå ett ”högre tillstånd”. Formuleringar i dokument och lärares anvisningar i utvecklingssamtal placerar ansvaret hos individen. Ungdomarna ser således sig själva som ansvariga för att inhämta det som förväntas och för att visa upp de kunskaper och förmågor som krävs. Detta inbegriper social kompetens och anpassningsförmåga. Då dessa fostrande aspekter, i ungdomarnas ögon, inbegrips i bedömningar, blir

de också en betydande del av hur skolan inramas. Det som bedöms tillskrivs helt enkelt störst betydelse. I ansvaret finns också *friheten*. Ungdomar kanske inte måste förhålla sig till institutionella ordningar, de är fria att inte inrätta sig efter hierarkiska interaktionsordningar. De är fria att reagera eller göra motstånd. Friheten är dock villkorad, att underlåta att anpassa sig får konsekvenser. Ungdomar anpassar sig primärt genom att finna sig i ordningen eller sekundärt (Goffman, 1961) genom att läsa av systemet och ”spela klassrumsspelet”. Hur som helst så är friheten villkorad av bedömningar som avgör vilka framtider som tillgängliggörs. Den *ekonomiska rationaliteten*, eller investeringsmentaliteten (Harling, 2013) där betygen blir ett sätt att investera i sin framtid, påkallas av att gymnasiets program inte är självklart öppna för alla och också av att de är differentierade och (o)möjliggör olika framtidsvägar. Däremot är individen fri att investera i sig själv och ta ansvaret för att stå sig i konkurrensen med hjälp av de erbjudanden skolan ger till mätbar förbättring och förändring.

De subjekt som möjliggörs eller produceras blir genom detta resonemang: fria, självreglerande, individualistiska, ansvariga, strävande, anpassningsbara, sociala, kalkylerande och ekonomiskt rationella.

Studiens begränsningar och möjligheter

Resultaten i denna avhandling har sina begränsningar och svagheter i relation till mina möjlighetsvillkor och dess inramning. Denna studie tar sin utgångspunkt i intervjuer med 28 elever i svensk grundskola i ett geografiskt begränsat område. Deras förutsättningar och möjligheter skiljer sig åt och studien gör inga jämförelser av möjlighetsvillkor relaterade till aspekter som plats, kön, klass, funktion eller etnicitet. Sådana aspekter har givetvis betydelse för de möjlighetsvillkor som bedömningar konstruerar för enskilda elever. Istället berör studien ungdomarnas betraktelser av vad bedömning kan vara och de diskursiva villkor som bedömningar dikterar för ungdomar generellt, vilket i sig är ett viktigt bidrag då sådana kunskaper rönt litet intresse i tidigare forskning (Elwood, 2012; Forsberg & Lindberg, 2010; Forsberg, 2014). Studiens resultat kan därmed erbjuda utgångspunkter för vidare forskning av hur sociala skiktningprinciper inverkar på bedömningar.

Intervjuerna tar sin utgångspunkt i elevernas definitioner av vad bedömning är för dem, således fokuseras inte särskilda bedömningsformer så som betyg eller skriftliga omdömen. Detta övergripande anslag skulle kunna

vara en svaghet i det att studien är allmänt hållen, eller att resultatet svårligen kan generaliseras gentemot dessa särskilda bedömningstekniker. Istället fokuseras bedömning som ett samlat fenomen, bestående av statens inrättade redskap för kontroll av utbildning (Forsberg & Wallin, 2006). Studien fokuserar inte heller på ämnesspecifika bedömningar eller kunskapskrav mer än då detta diskuteras av ungdomarna i intervjuerna.

Diskursanalytiskt orienterade studier är alltid i någon mån kritiska (Winther Jørgensen & Phillips, 2007), så är också fallet i denna studie. Kritiken riktar sig mot maktförhållanden eller snarare maktrelationer, främst mellan utbildningssystemet och elever. Det som sker då bedömningar konstruerar möjlighetsvillkor och subjektifieringar kan relateras till relationell makt och styrning och problematiseras som sådan. Bedömningskravet styr det skolan behöver göra för att bedömningar skall möjliggöras, för att lärare skall kunna bedöma behöver undervisning organiseras så att de kan observera och värdera de kunskaper och färdigheter som kunskapskraven formulerar. Ungdomarna i studien styrs, disciplineras och normaliseras med bedömningar som incitament. Styrningen inom skolan som institution är uppenbar, och ges också sin form och begriplighet genom det teoretiska ramverket. Detta kan förstås problematiseras. Skolans uppgift som fostrande och undervisande institution *är* normativ. Skolan skall verka för att de normer och värden samhället genom läroplanens kodifiering (Forsberg, 2008) ämnar överföra på den uppväxande generationen. Makt och styrning producerar således även det vi uppfattar som positiva värden; det är viktigt att poängtera. Makt och styrning i skolan syftar till att först och främst ”producera” framtida samhällsmedborgare som innehar de kompetenser och egenskaper samhället behöver för att fungera, fortleva och utvecklas. Därmed kan det normativa uppdraget också villkora normalitet, och begränsa den samma om bedömningen premierar vissa typer av kunskaper och utesluter andra, så som fallet kan vara för distinktionen mellan teoretiska och praktiska kunskaper. Den kritiska ansatsen i avhandlingen bör också förstås som ett försök att öppna upp för vidare möjligheter för att förstå bedömnings konsekvenser och för att möjliggöra nya frågeställningar.

Talet om informella bedömningar och elevers bedömningar av varandra, förekommer reglebundet i samtalen; detta presenteras inte som ett resultat i studien, då dessa just är av informell karaktär och därmed svårare att avgränsa och ringa in i de frågeställningar studien arbetat med. Det är dock en intressant aspekt av bedömning som också inbegriper hur ungdomarna talar

om mellanmännsliga bedömningar och hur bedömning används i underhållningssyfte i så kallad reality-tv. Flera av ungdomarna talar om underhållningsbedömning som ett fenomen de relaterar till bedömning, ofta i termer om att det är en negativ form av bedömning där utrustning är den mest extrema formen av sortering. Detta indikerar att bedömning och granskning får stor betydelse också i vardagslivet utanför skolan.

Intervjun är en konstruerad interaktionsform som skapar vissa typer av mening (Börjesson, 2003). Hur öppna och fria frågeställningarna än är, begränsas de till ett visst intresseområde där vissa utsagor är möjliga, och andra inte. Med detta i åtanke är också en semistrukturerad intervjuguide (som den som använts för denna studie), styrande för vilka uttalanden som möjliggörs. En fråga som t.ex. ”Vad tänker du om att alla måste gå i skolan?” (se bil.1), förutsätter att skolan är tvingande, vilket den är enligt skollagen, något som då förutsätts att elever känner till och förhåller sig till. Denna typ av styrning i samtalen är i det närmaste omöjligt att undvika i en intervjusituation. För att läsaren själv skall kunna avgöra styrningen i frågeställningarna, och rimligheten i de tolkningar som gjorts har jag eftersträvat att ange vilka uttalanden som lett fram till elevernas reflektioner.

Resultatet i studien pekar på att de fostrande aspekterna av skolans uppdrag är tydligare och lättare för eleverna att tala, än vad det är att tala om kunskapsinnehållet i termer av kunskapskrav och målformuleringar. Detta kan vara en konsekvens av att elevernas tillgängliga retoriska resurser inte överensstämmer med formuleringar i formella kursplaner med kunskapskrav. Vilket då skulle antyda att ungdomarna inte kan tala om det de inte rimligtvis kan formulera. I efterhand kan konstateras att detta kunnat hanteras genom användandet av någon motiverande artefakt, exempelvis kursplaner, kunskapsmatriser eller formulär för skriftliga omdömen. Det är möjligt att ett sådant förfaringssätt hade gett studien ett tydligare fokus på olika ämnesinnehåll och kunskapskrav. Möjligen hade ett sådant förfaringssätt också resulterat i ett tydligare skolämnesfokus.

Framställningen av läraren

Framställningen av resultatet väcker också en etisk fråga om hur lärare skrivs fram, då de faktiskt inte får något talutrymme i studien utan enbart talas om som ”lärare”. Den här studien tar inte lärarens utgångspunkt, jag vill ändå, med djup respekt för läraryrket, passa på att säga något om lärarens komplexa

uppgift och position i bedömningsdiskursen. Eleverna i studien talar generellt om lärare med stort förtroende och tillit. De litar på att lärare, då de betraktas som skolans experter, ser till att följa kursplanerna och att de generellt erbjuder elever den utbildning de har rätt till. Ungdomarna uttrycker också att de överlag litar på att lärarnas bedömningar är rättvisande. I avhandlingens resultatredovisning omnämns dock lärare enbart som lärare, som om de vore en enhetlig kategori eller normerad funktion; så är det förstås inte. Jag har använt mig av de berättelser ungdomarna delgett mig då jag i texten talar om lärare jag inte känner till.

Med stöd i Foucaults governmentality begrepp är det också rimligt att reflektera över att också lärare är styrda, inte minst då skollagen (2010:800) ålägger dem en juridisk uppgift att utföra och formulera bedömningar och sätta betyg. Det betyder att praktiken även skapar lärarsubjekt. Lärarsubjektens expertskap tydliggörs av ungdomarna i denna studie då de visar hur relationen mellan subjekt också villkoras av bedömning. Så som Sjöberg (2011) argumenterar för, bidrar kontrollerande och performativa system till att relationer mellan lärare och elever tar nya former. Bedömningar är tvingande, så till vida att ingen part kan avsäga sig dem, vilket skapar en relation där läraren som myndighetsutövare kan sanktionera eller belöna eleven. Relationen inramas också av att den är bestämd av institutionen där individerna i första hand deltar och agerar i enlighet med positioner: som elever och som lärare, därmed inte sagt att positionerna är helt och hållet funktionsbaserade. Relationer mellan lärare och elever är ofta präglade av mellanmänsklighet (Rinne, 2015) och också av tilltro och gemenskap.

Grytnes (2011) beskriver den nordiska utbildningsdiskursen som en som inbegriper en syn på skolan som inte enbart ansvarig för att förmedla traditionella skolkunskaper. Skolan betraktas även som en arena där elevers individuella växande kan utformas. Växande vävs diskursivt in i allt det som skolan skall bidra till. Lärare får därmed också betydelse och legitimitet att fostra och visa på rätt värderingar, agerande och beteende. Legitimiteten inbegriper då också bedömning av dessa aspekter.

De kunskapskrav som anges i kursplanerna förefaller i denna studie i första hand tillhöra lärarens bedömningsarsenal, snarare än att verka som riktlinjer för eleverna i utvecklandet av kunskaper. Bedömning av kunskaper blir en fråga om hur lärare bevittnat och samlat bevis på att insatserna är goda nog. Relationen mellan lärare och elev får genom bedömningar karaktären av att vara en ”ojämn spelplan” (Elwood, 2012) där lärare inte på samma vis

behöver anpassa sig efter elever. Elever kan dock behöva göra primära anpassningar för att få skolvardagen att fungera friktionsfritt och samtidigt få bedömningar att verka till sin fördel. Lärare behöver anpassa undervisningen så att bedömningar av måluppfyllelse och kunskapskrav möjliggörs. De behöver dokumentera och möjliggöra utvärderingar av elevernas prestationer i relation till kunskapskraven. Detta beror förstås också på att lärares möjligheter i och med bedömningskraven är kringskurna. Beidenstein och Thompson (2015) påpekar att betygens objektiva validitet är avhängiga av elevens prestationer och uppvisade kunskaper och därmed kopplade till eleven som person. Det är inte lärarens effektivitet eller undervisningskvaliteter som betygsätts. Så som Forsberg och Wallin (2006) skriver, så finns det också i systemet inbyggda skillnader avseende erfarenhet och utbildning som inverkar på relationers möjligheter. Därtill har läraren som uppdrag att förhålla sig till läroplan och bedöma elever, vilket gör att relationen alltid kan beskrivas i termer av makt.

De nya strykningsrationaliteterna där lärarens arbete också kontrolleras genom exempelvis skolinspektion och kvalitetsredovisningar, minskar också den professionella friheten. De mer strikta och reglerade kunskapskrav och testanvisningar lärare i likvärdighetens namn tvingas att förhålla sig till, riskerar också att ta ifrån dem den särskilda kompetens de har att tolka och värdera elevers färdigheter (Lunneblad & Asplund Carlsson, 2012). Resultatet då det handlar om lärare bör därmed inte tolkas utifrån deras enskilda handlingar utan istället utifrån vad uppdraget villkorar och hur det inramas av institutionen: skolan.

Studiens bidrag

Denna avhandling tillhör forskningsfältet: *Barn- och ungdomsvetenskap*. Således ämnar den bidra till kunskap som berör barns och ungas lärande, utveckling och socialisation. Barn- och ungdomsvetenskap kan förstås som ett tvärvetenskapligt forskningsfält där särskilt intresse riktas mot utbildningsinstitutioners inverkan på livsvillkor och uppväxtvillkor.

Skolans bedömningar är ett effektivt signalsystem. Det signalerar på flera olika nivåer, i den här avhandlingen är det främst nivån som berör eleverna i skolan som fokuseras. Vad är det då bedömning signalerar för elever? En viktig aspekt är att bedömning signalerar vad det är som är viktigt att förhålla sig till, därmed finns det lärdomar att vinna i att förstå att bedömningar både

konstituerar skolans betydelse för ungdomar och konstruerar de möjligheter ungdomar har att vara och agera.

Tidigare forskning av bedömning och ungdomar i skolan har främst fokuserat på effekter avseende motivation och resultat på grundval av kvantitativa data samt analyser av hur dokumentationspraktiker konstruerar elevsubjekt. Denna avhandling erbjuder därmed kunskap som tidigare saknats; kunskap kring hur bedömning på institutionell basis griper in i elevsubjekt och konstruerar villkor för hur de kan agera och vara. Detta bidrag kan leda till vidare diskussioner av hur bedömning i skolan kan utvecklas och göras verksam för att på allvar bli ett verktyg för kunskapsutveckling, lärande och socialisation.

Beträffande studiens möjliga teoretiska bidrag, menar jag att den produktiva makten som gör sig gällande i elevernas navigeringsalternativ och som synliggörs då den analyseras i termer av interaktion kan vara av intresse. Då Foucaults governmentality begrepp visar hur subjekt produceras genom maktrelationer i diskurser och expertsystem; genom normalisering och disciplinering, tenderar makt att betraktas och analyseras som främst repressiv och normaliserande. Det här är en relativt vedertagen tolkning som tidigare använts i utbildningsvetenskapligt inriktade studier (Andreasson, 2007; Granath, 2008; Lindgren, 2007; Lundgren, 2006; Sjöberg, 2015). Jag menar inte på något sätt att denna tolkning är missvisande eller begränsad, utan att den främst fokuserar på hur subjekt produceras, kategoriseras och etiketteras i diskursiva praktiker. Genom att utgå från ungdomarnas betraktelser ges möjligheten att betrakta andra sidor av maktrelationer; hur det kan vara att produceras, kategoriseras och värderas. Goffmans begreppsapparat erbjuder ett analytiskt perspektiv där ungdomarnas navigeringar kan betraktas som ett "svar" eller en reaktion som syftar till att bevara egenmakt och kontroll över sitt eget subjekt. Interaktionen och anpassningarna som ungdomarna gör för att hantera bedömningar handlar om att verka i konsensus och om att göra sig begriplig i andras ögon. Begripligheten kan också handla om att få förmåner i form av bättre betyg. Således tydliggörs ungdomarnas agens i en institutionell ordning som kan förefalla tvingande. Makten handlar därmed inte ensidigt om att repressivt underställa någon annan, utan om ungdomarnas möjligheter att bevara sin autonomi.

Ett metodologiskt bidrag studien lämnar är betraktandet av ungdomarnas utsagor som diskursivt villkorade, detta är i sig inte ett nytt metodologiskt grepp, men det är ett grepp som inte utnyttjats så ofta. Det nya handlar

snarare om sammanlänkningen av teorier med ungdomarnas utsagor och försöken att framställa resultatet som visar bedömningars betydelse och inverkan ur perspektiv som säger något om hur de både villkorar och möjliggör.

Reflektioner och implikationer

I den utbildningspolitiska diskussionen framställs bedömning och betyg ständigt som en framgångsrik väg för att öka elevers kunskapsutveckling (se Klapp, 2015). Stundtals framställs det till och med som den enda vägen. Ibland framstår det som om bedömningen och betyg i sin egen rätt och genom konkurrens skulle öka elevers resultatfokus och sedermera deras resultat.

Ungdomarna i denna studie talar om skolans betydelse och om bedömning som något oundvikligt och ”naturligt” som implicit bestämmer deras möjligheter att agera och vara. Explicit bestämmer bedömningar vilka framtider som blir möjliga. Utbildningssystemet är genom policy och regleringar därmed koloniserat av bedömningar som styr vilka möjligheter som finns för skolor, lärare, elever och för elevers framtider. I och med denna möjlighet till styrning finns också möjligheten att styra och guida elever mot önskvärda skolkunskaper. Skolans ställning som en arena för överföring av kunskap är färdigförhandlad och de normer och värden som läroplanen anger, synliggörs i ungdomarnas tal. Skolans möjligheter och betydelse för att producera och reproducera ”goda medborgare” görs till en betydande logik för ungdomar i skolan. Bedömning kan därmed anses vara en framgångsrik väg att styra elevers blickar mot målen med utbildningen.

Som det framstår i studien är olika tekniker för bedömningar effektiva potenta verktyg för att rikta ungdomars uppmärksamhet mot betydelsen av att sträva och att lära sig. Här tycks den formativa bedömningen som en möjlig väg att gå, i kombination med summativa bedömningsformer. De skriftliga individuella utvecklingsplanerna kan genom ett tydligt konkretiserande av målen och vad eleven förväntas göra under lärarens överinseende verka som ett verkligt formativt verktyg för att arbeta mot kunskapskraven. Ett framgångsrikt arbete med dessa förutsätter dock samarbete och tydliga mål för eleven att arbeta mot och också tydliga formuleringar som eleven själv kan arbeta med tillsammans med lärarens initierade stöttning och feed-back (feed-forward).

Dessutom behövs tydliggöranden av hur den pedagogiska praktiken kan verka för att möta elevernas behov. Nyckeln i ett sådant arbete måste vara att göra målen, medlen och de skriftliga individuella utvecklingsplanerna språkligt tillgängliga, så att de på allvar förstås av dem de berörs så som Skolverket (2012) anger. Dessutom behöver lärare tydliggöra och konkretisera *hur* elever kan gå tillväga för att arbeta mot mål och krav, inte enbart *att* de skall göra det. The ”gap” som Sadler (1989) talar om som mellanrummet mellan det elever kan och vad de förväntas kunna behöver fokuseras och tydliggöras mycket mer än vad eleverna i denna studie pekar på. För att målinriktat arbete skall fungera formativt, behöver elever ha en förståelse för de mål de arbetar mot (Sadler, 1989; 1998). De behöver kunna jämföra det nuvarande kunskapsläget gentemot målen samt delta i lämpliga aktiviteter eller åtgärder som syftar till att ”stänga mellanrummet”, att fylla det eller att överbygga det. Här är läraren experten, den som innehar kompetensen och ett kunnande som elever behöver få ta del av genom feedback, vilket elever inte bör göras ensamma ansvarig för.

Det pedagogiska språkbruket kan medverka till att läraren blir bekräftad i egenskap av att vara diskursens expert, vilket kan betraktas som ett stärkande av lärares särskilda yrkeskunskap – vilket är en viktig poäng. Ett höjande av lärarkyrkans status är inom utbildningspolitiska samtal, ett av argumenten för tidigare och tydligare bedömning av elevers kunskaper. Det pedagogiska språket, ett etablerat och användbart fackspråk som är förbehållet den utbildade och initierade läraren, skall så att säga skilja ut lärare och deras expertkunnande gentemot andra yrkesgrupper. Problemet som det framträder här, är att det är gentemot eleverna (och ibland deras vårdnadshavare) som lärarens expertskap främst skiljs ut. För de elever som också arbetar efter åtgärdsprogram upprättas ofta ytterligare dokumentation och kartläggande dokument. Dessa dokument, fokuserar (av förklarliga skäl ofta på svårigheter och brister, utifrån institutionella normer (Asp-Onsjö, 2006; Andreasson, 2007). Om dessa dokument följer samma byråkratiska språkliga mönster kan de tillsammans med annan bedömning, bidra till att konstruera elever som förutom svårigheter att uppnå kunskapskraven i skolan också har svårigheter att förstå de formuleringar som i högsta grad gäller vem de kan vara och vilka möjligheter som finns i skolan. Det allt för byråkratiska och svårtillgängliga pedagogiska språket kan också verka hindrande för de elever som av olika anledningar inte har svenska som förstaspråk. Elever uttrycker också ibland att föräldrar reagerar över att de inte heller förstår formuleringar. Föräldrars

studie(o)vana, språkliga (in)kompetens och utbildningsbakgrund kan få betydelse för hur bedömningar kan verka framåtsyftande eller inte. Expertspråket som är pedagogiskt och anpassat efter lärare som begagnar sig av sitt fackspråk blir till ett exkluderande av dem det gäller och i synnerhet av dem som bäst behöver stöttning. Lärarens hanterande av sitt professionella språk, det som används för att förmedla mål och bedömningar bidrar då till att peka ut vinnare och förlorare (i alla fall i termer av mätbara resultat). Valfriheten i skolsammanhang kan därmed också leda till ökad segregation och differentiering. Förlorarna i valfrihetsdiskursen blir då de elever som har studieovana föräldrar, de som fått sin grundskoleutbildning i redan segregerade områden, de som är i behov av särskilt stöd (Dahlstedt, 2007; Korp, 2006; Lundberg, 2015).

Arbetet med att öka fokus på kunskaper och möjligheter till ökade utfall av elevers kunskaper, förutsätter också ett tydligare ställningstagande mot disciplinerande formuleringar och bedömningar av eleven som person. Trots att disciplineringen genom fostrande framskrivningar, förmodligen tjänar sitt syfte i att med bedömning som insats ”skrämma till lydnad” och reglera subjekt, riktar de också elevers fokus mot ett anpassat framträdande som övertrumfar kunskaper. Bedömningar blir på olika vis styrande för hur elever kan agera. Att ungdomarna ibland talar om skriftliga omdömen som mer fokuserade på deras person gör att de kan relateras till diskussionen av ett möjligt införande av betyg i ordning och uppförande för svenska skolelever. Den utbildningspolitiska agendan med sådana betyg formuleras som ett sätt att öka lärares befogenheter i klassrummet och för att skapa lugn och ro. När eleverna i studien talar om syftet med en gemensam grundskola, tillskriver de den ett spektrum av syften och meningar. Tiden i skolan innehåller ändå så mycket mer än de skolkunskaper som anges i kursplanernas centrala mål och kunskapskrav. Skolan är en plats för sociala möten, vilka eleverna också uttrycker att de i allra högsta grad lär sig något av.

Lärare är viktiga för elever, inte enbart som förmedlare och utvärderare av kunskaper, utan också som handledare och stöttande samtalspartner. Det är en ansvarfull och viktig uppgift. Bedömningar som explicit fokuserar på disciplinering kan tänkas skapa nya mer ojämlika positioneringar där lärares och elevers relationer baseras och villkoras av bedömningar där läraren har den formella rätten på sin sida.

Betyg i ordning och uppförande, som med jämna mellanrum förs fram till diskussion, skulle också kräva ytterligare tydliga målbeskrivningar som kan

fixera normer och ideal, vilka lärare sedan tvingas observera och testa. Det tar tid att implementera nya direktiv och ordningar i skolan, vilket är något lärare i fackpress fokuserar en hel del på. Tid som behöver läggas på byråkratiska åtaganden och som därmed stjälar tid från elever, från den pedagogiska verksamheten och dess utveckling. Det som påstås kunna bidra till lugn och ro kan placera fokus för utbildningen i grundskolan, ännu mer vid sida av kunskapsuppdraget och istället öka fokus på det fostrande och disciplinerande aspekterna av lärarens funktion. De befogenheter som lärare i ordningens och uppförandets namn skall återerövra kan således bli ytterligare en byråkratisk börda som skall hanteras bakom skrivbordet och som yttermera riskerar att skapa och förstärka ojämlika relationer mellan lärare och elever.

Slutligen är det av vikt att beslutsfattare och lärare inser språkets funktion och hur detta riskerar att skapa ojämlika villkor för elever med olika förutsättningar. Då den språkliga praktiken utesluter och exkluderar elever som redan missgynnas i utbildning, är det av stor betydelse att se över hur mål, bedömningar och formativa uppmaningar kan verka för att inkludera alla elever. Så som läroplanen Lgr11 uttrycker det, kan likvärdighet aldrig innebära att alla ges samma förutsättningar och villkor utan bör inbegripa individuella anpassningar. Användandet av språk kan som exempel anpassas efter elevers olika förutsättningar, ålder och språklig kompetens.

Summary

In the present thesis, I study how students in Swedish compulsory school make sense of the assessments that permeate their everyday life in school. The study has a specific interest in how assessments in school are framed and how they condition the possibilities for young students in year nine, the last year of comprehensive school. It also focuses on how the assessment discourse impacts on subjectification. The empirical material consists of 28 semi-structured interviews with students in three different schools.

Background

In Swedish schools, assessments are used with the explicit purpose of enhancing, and focusing on, goal achievement and transparency. The students' knowledge and individual processes are compared frequently and related to the learning objectives for each school subject, specified in the national curriculum (Lgr11). In the Swedish Education act (2010:800), it is stated that schools are obliged to regularly assess students' knowledge and inform legal guardians about their children's levels of achievement.

The need for measurements and the use of various methods for measuring knowledge and achievement have increased rapidly during recent decades. As in other national education systems, the Swedish school system has undergone a shift in focus from the processes of learning in school to the measureable outcome of each student and every school (Ball, 2003; Ball et al., 2012; Pettersson, 2008; Sjöberg, 2010b). The shift becomes evident for students in year nine when they are about to apply for upper secondary school. At this point, grades are used as sorting instruments to determine what upper secondary schools and what study program the student are qualified to enroll in. In addition to the grades, teachers are obliged to assess and document the students' progress - in all of the school subjects that are compulsory. This progress is often documented in written assessments⁴³, which are given to the

⁴³ Documentation of written assessments used to be mandatory, since 2013 the recommendation from the National Agency for Education (2013) is that assessments should be documented; however teachers are no longer obliged to do so.

students at least twice a year. The students are also expected to take part in development dialogues, where an individual development plan (IDP) is formulated, sometimes as a written agreement between the school, the student and his/her legal guardian. The IDP is supposed to contain proposals for measures to be taken for the student to succeed in school. According to Andreasson (2014), these proposals often focus on solving problems students are perceived to have. The solution usually involves guiding the students in such a way that they are disciplined toward the demands and expectations of the school. In year nine, mandatory national achievement tests are performed in a number of subjects, and every third year the PISA tests are conducted. Besides these formal tests and assessments, students are also subjected to the ordinary tests and judgments of everyday schooling. In Swedish schools, students are also regularly expected to assess and evaluate themselves (Dragemark-Oscarson, 2009; Granath, 2008). Students and their knowledge attainment are thus, owing to the use of various techniques, under constant evaluation and surveillance.

According to Power (1999), this constant auditing is an effect of our contemporary audit society, where inspection, introspection, observation and measuring are regarded as ways to collect evidence concerning who individuals are and what they have achieved. This evidence is used as a means to control and intervene in societal institutions. The auditing and assessment techniques also create a transparency, where anyone who wishes can get access to public documentation, such as assessments, grades and results on collective as well as individual performances. This public accessibility is often used by the media and politicians to reveal decreasing results and to create images of the Swedish education system as being in a state of chaos and crisis.

At the center of attention, inspection, assessments, testing and evaluation, we find the individual student. The student is constantly under observation for the purpose of being assessed. Assessments are supposed to act as sources of information, qualification, sorting and allocation and are also meant to result in individual improvement and change. Previous studies (Andreasson, 2007; 2014; Hirsh, 2012; Hofvendahl, 2006; Lindgren, 2007; Selghed, 2004) have shown that teachers tend to assess students' behavior and perceived character and that they also tend to formulate assessments that are oriented toward discipline rather than knowledge attainment. Grading is also sometimes found to be rather problematic, when teachers find it hard to separate students' knowledge attainment from who they are and their

SUMMARY

performance and behavior in the classroom (Klapp Lekholm, 2008; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009; Rinne, 2015; Thorsen, 2014b).

A way for students to handle the constant observations and evaluation is to adapt and behave in a way that teachers find acceptable. In this perspective, assessments and grading may have an impact on how students understand themselves and their opportunities, as well as on how they behave and adapt in relation to certain subject positions. However students' perspectives on assessments in school have received little attention in previous research, and thus the present study aims to generate new knowledge in this area.

Aim and research questions

The thesis focuses on questions of being young and of how students relate to assessments in school. By interviewing a number of young students, it strives to give the students themselves a voice.

The *aim* of the study is to shed light on how students speak about being observed and assessed. The main focus is on how assessments condition individual possibilities and on how assessment may impact on subjectification. The research questions used to structure the study are:

- What meanings do the students attribute to education and the formal assessments?
- How are the students affected by assessments?
- What alternatives do the students have to navigate among the assessments made in school?

Previous research

The Swedish Education Act (2010:800) (Chapter 1. §17) states that education is to build on a scientific base and proven experience. In 2015, the Swedish Council of Science published a review of recent international and national research in the area of education. The review was commissioned by the parliament, with the specific purpose of strengthening the scientific foundation that the Swedish educational system is supposed to be based upon. The council pointed out that when it comes to assessment and grading, there is still a lot of research to be done. One of the conclusions was that there is a lack of definition and understanding among actors in the school with regard to the practical use of assessments, grading and evaluations. In an earlier

review conducted by Forsberg and Lindberg (2010), one of their conclusions was that students' perspective on assessments is an area that has been poorly researched. In 2014, Forsberg stated that this was still the case. Thus, in this section, previous research on student perspectives has been complimented with studies about assessments in general, and with studies focused on young students at the time of application for upper secondary school.

However, research on assessments has been conducted in a vast number of areas and based on various perspectives and traditions. Assessments can be perceived as ways or techniques to produce knowledge about knowledge. Lundahl (2006) describes assessment as a way of expressing how we know what others know. Assessment allows us to reduce the complexity of educational systems through a common language that can be used as a tool for measuring knowledge on an individual level as well as at the level of particular schools or at the national and international level (Forsberg, 2008; Forsberg & Lundahl, 2006). Assessments have different purposes, but according to Moss et al.'s (2006) summary, assessments enable us to produce some kind of valid information on the basis of which we can justify future decisions and actions. However, it is sometimes stressed that assessment and grading also have motivational effects on students' work. These motivational effects seem to be difficult to verify (Klapp, 2015), and according to Klapp, Lekholm and Cliffordsson (2009), they are dependent on complex connections, where the difference between getting graded or not is marginal and depends on which variables are being taken into consideration. Researchers appear to agree that grading seems to have positive effects for high-achieving students, who tend to be more confident in their own test-taking ability. High-performing students also develop strategies to cope with different kinds of testing. On the other hand, students who are low performers in school tend to be overwhelmed by assessments and become demotivated by constantly receiving proof of their underachievement (Harlan & Dakin Crick, 2003; Leonard & Davey, 2001; Paris et al., 1991; Pollard et al., 2000).

Pettersson (2008) studied how international tests of scholastic performance influence national governance. Pettersson concludes that testing on the international arena is used to legitimize or delegitimize the current school policy. Ultimately, this means that the national school policy is adjusted so as to make students more competitive on the international arena. These adjustments of policy could lead to a homogenization of educational systems

SUMMARY

and of the “good citizens” that schools are supposed to produce. Thus, by means of assessments, education policy may contribute to the construction of student and teacher subjects (Ball, 2003). In this perspective, we can imagine that assessments may affect subjectification.

Sjöberg (2011) examines how students (and teachers) are constructed in Swedish policy texts produced for teacher education. Sjöberg illustrates how students are portrayed as belonging to developmental psychology and cognitivist discourses when they are depicted in terms of talent and aptitude. The study also shows that policy, which used to be rationalized in relation to democracy, has undergone a transformation and that school policies now express an economic, performative, market and competitive rationality. Students’ performance and results appear to act as vouchers for comparison and competition, and the transformation of rationalities also alters the functions of student subjects.

Furthermore, research has shown how student subjects are constructed in assessment techniques such as logbooks, individual student plans and development dialogues. These are depicted as effective tools that urge students to reflect on themselves and their achievements (Bartholdsson, 2003; 2008; Dragemark-Oscarson, 2009; Fejes & Dahlstedt, 2013; Fejes & Nicoll, 2015; Granath, 2006). Self-reflective techniques encourage students to come to understand and create an accepted studentship that is about adapting to the teachers’ norms and regulations and to the expectations of their peers. The ideal student is thus open to introspection as well as the inspection of professionals. Whether the students master the claims or not, they are assessed based on their individual maturity and ability to find their “true self,” which are regarded as signs of self-awareness and growth (Bartholdsson 2008).

Students in year nine face a crucial choice that can affect their possibilities in the long run. Lundqvist (2010) shows that Swedish youth generally have a strong belief in higher education as a sure path to becoming established on the labor market. The young students in Lundqvist’s study regard themselves as active agents with an individual responsibility for the choices that are made available to them in the future. This is a public discourse that depicts lifelong learning, responsibility, freedom of choice and motivation as things that are taken for granted. In year nine, this public discourse is brought to a head, when the students are about to apply for upper secondary school.

In the Nordic countries, the education systems are mainly founded on a social democratic model (Grytnes, 2011; Lidström, Holm & Lundström, 2014), where education is based on inclusion and equality, which are regarded as the engine for individual growth and development, not just in the service of the future labor market. However, according to Carlbaum (2012), this discourse has undergone a change toward becoming more focused on the future and on individual success. Thus this educational choice may have a significant impact on future opportunities, at the same time it is the first occasion when the students are expected to make an important and well-informed choice on their own (Aaltonen, 2012; Grytnes, 2011).

Even though researchers seem to agree that this turning point is an important one in students' education, Elwood (2012; 2013) states that it is remarkable how little attention has been paid to the students' perspective "given how assessment at this stage becomes most intense and is most critical in its impact on lives" (Elwood 2012:498). In studies of how policy changes affect everyday life in school, Elwood finds that qualification, examination and assessment are important aspects that affect and permeate everything students do. Students report feeling a constant pressure when they experience that they are expected to behave as "good students" and to achieve approved standards. At the same time, they describe how they have to perform as independent, complete and exceptional beings. Elwood writes that students become the victims of policy when they are directly affected by it and at the same time the least powerful agents on the educational arena.

Theoretical and methodological perspectives

Assessments and grading of students are mandatory and regulated by institutions. The overall curriculum and educational goals for the different subjects and standards are outlined by the Swedish parliament. As a link between political governance in the parliament and the practitioners' executive work in comprehensive municipal schools (and independent schools), we have the National Agency for Education (NAE). The mission of the NAE is to work to promote the achievement of goals and guidelines set out by the Swedish parliament through the Education Act and the curricula (Lgr11). Thus there are a number of institutions involved in the governing of schools, teachers and students on different levels.

SUMMARY

In his substantial body of work, Michel Foucault theorizes about the governing of subjects who are under the influence of institutions and expert systems. In my thesis, his theories are employed to conceptualize the relation between society, institutions and the individual. However, Foucault is foremost concerned with how society and discourse affect, or rather produce, certain subjects, which is of particular interest here. However, to enable a study of how subjects respond to institutional expert systems, Foucault's theoretical framework is supplemented with the analytical tools of symbolic interaction developed by Erving Goffman. Hacking (2004) explains how these different, but nevertheless adjacent, theoretical perspectives work together:

Foucault gave us ways in which to understand what is said, what is possible, what is meaningful – as well as how it lies apart from the unthinkable and indecipherable. He gave us no idea how, in everyday life, one comes to incorporate those possibilities as part of oneself. We have to go to Goffman to begin to think about that. (Hacking 2004:300)

Foucault's and Goffman's different theoretical perspectives are both concerned with the duality of structure, where subjects are governed by the discourses of institutions (Foucault, 1961/2001; Goffman, 1961). In my thesis, subjects are regarded as decentered and constructed as the products of discourses. Subjects are offered different positions to use or to perform within a discourse. These subject positions are associated with rules and expectations regarding behaviors, for instance, what one is supposed or allowed to say when speaking from a particular position. This means that, in schools, the assessment discourse is a governing practice, which positions the students in certain ways and which contributes to the construction of norms and rules for students' behavior and conditions of possibilities.

When elaborating on how social rules and relational power affect subjects, Foucault uses the term *discourse*, while Goffman uses *institution*, even though they were both concerned with the workings of expert systems in societal institutions. In the present thesis, school is regarded as an institution. However it is not regarded as a total institution (Goffman, 1961), which is defined by its inmates living most of their everyday life within the institutional walls, while being cut off from society. Schools, however, are institutions that are organized and governed according to formal and informal norms, rules and regulations. The students are obligated by law (The Swedish Educational Act, 2010:800) to attend compulsory school between the ages of 7 and 16. In this regard, school is an institution that has certain constraining qualities,

which condition students' possibilities to behave and perform in school. As Foucault puts it:

What is an educational system, after all, if not a ritualization of the word; if not a qualification of some fixing of roles for speakers. (Foucault 1972, p. 226)⁴⁴

When Goffman (1967, 1981) describes how subjects are conditioned to speak and act, he uses the term *interaction order*, meaning an order that is dependent on institutional social structures and regulations. Furthermore, interaction orders are dependent on participants, context, and available modes of communication (as well as rituals and “platforms for performances”). The interaction order is like a symbolic system that produces and reproduces social order and discourse. Thus, interaction is a system of exchange that is internalized and *framed* in institutions. *Framing* is the common understanding of the dynamics of social geography, which tells participants what can be taken for granted and performed in a given context.

The present thesis takes its point of departure from post-structuralism. This is evident in how language is conceptualized, not just as a vehicle for communication, or a direct channel for people's inner thoughts, but also as a means of constructing different possibilities for individuals to understand the surrounding world. Language can never be neutral; it is always dependent on social practices that are socially and relationally constructed through and in discourse. This does not imply that there is no such thing as individual truths or social realities, but that there is nowhere besides language that we can find an objective shared and mutual reality.

The discourse analytic approach used in my thesis aims at analyzing the discourses that condition and enable certain ways of speaking; what is considered as “natural” and “possible” to talk about; what is regarded as “true and real.” The discourse analytical perspective means that the analysis contains an element of critique of power relations. In the present case, the critique is concerned with the governing aspect of assessments, where students are positioned as not-yet-complete citizens, but as becoming citizens. However, power is regarded as relational and only active when put into practice. This means that power is also considered to be empowering.

⁴⁴ Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Routledge.

SUMMARY

In this analytical perspective, interviews are treated as speech acts. They are constructed for a certain purpose in a certain context, which enables certain statements and rules out others. However, I interpret the statements as the students' representations of discourse – of what they find “natural to talk about” or “true and real.” As Potter and Wetherell (1987) describe the discourse analytic approach to interviews, “In the discourse mode of research” (ibid.: 164), the focus is on how talk is constructed and on what it achieves rather than on finding out what the participants are thinking. Thus it is important to make the interview situation as authentic as possible. This means that the interviewer should strive toward conversation rather than a formal question-response structure. The main point is that the interviewer is free to return to previous questions and to stimulate confrontations between discourses. In this perspective, researchers play an active role in what is constructed in the interview, and a detailed transcription of the interaction between researcher and participants is an important part of the analysis.

Method

To take a student perspective and discover how students navigate and relate to assessments given by teachers, the thesis draws on data from semi-structured interviews with 28 students in Swedish comprehensive school. A semi-structured interview is described as a process structured by a series of open-ended questions in the form of a general interview guide. The semi-structured nature of the interview allows the interviewer to vary the sequence of questions and to follow up, go back, connect and to be flexible in relation to the research questions (Bryman, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). The participating students attended three different schools located in different demographic areas of a (by Swedish standards) larger city. At the time of the interviews, they were all in ninth grade (15-16 years old), the last year of comprehensive school, and were about to apply to upper secondary school. The interviews were conducted in their respective schools and were recorded and transcribed verbatim. The duration of the interviews varies between 30 and 120 minutes. The interviews focused on assessing practices in school and on how the students talk about being assessed. The interview guide covered the following areas: the meaning of school and education; definitions, descriptions, experiences and thoughts regarding assessments; reactions and actions in relation to assessments and grading; meanings and conditions in the

past, present and future. In the results presented here, the students chose their own alias, and these fictive names are used to represent each of them throughout the text.

The students who took part in this study had all turned 15, which meant that they were allowed to make their own decision regarding participation in this kind of research⁴⁵. With respect to ethical decisions, it is important that the researcher follow ethical guidelines throughout the process (Kvale & Brinkmann, 2009). This means that informed consent, confidentiality, consequences, and reflexivity concerning the researcher's role are under constant consideration during the process and viewed as a kind of contract between the researcher and participants.

Analysis

Results emerging from an analysis of empirical data constitute a construction based on the research questions, the analytical questions and the tools used to make sense of the data. Before a structured analysis is possible, the data have to be coded (or rather made intelligible). Potter and Wetherell (1987) mean that the pragmatic goal of coding is to group examples for further examination. According to Howarth (2007), analysis is an operation that is conducted in three basic steps: First of all, the empirical data are translated into text. The second step is to apply the theoretical framework to the research object under scrutiny. The third step is to represent the results in a discourse analytical form.

Fejes and Dahlstedt (2013) stress that the *how*-question is the most important one and must be the focus of attention. Thus in the present analysis, the important questions are: *How* do assessments, as a structural condition in students' everyday life, frame their possibilities and subjectification. *How* are the students making sense of schooling and education? *How* are they responding to the assessments? *How* are they conceptualizing ideal students? *How* are they speaking about institutional rules, regulations and norms? And so forth. This involves a kind of analytical coding that highlights certain statements and constructs the results.

⁴⁵ Codex, Rules and Guidelines for Research, Act on Ethical Review (2003:460) 18§. Informed consent is the guideline for research persons who have turned 18. If the research person has turned 15 but not 18 and realizes what the research means for his or her part, he or she is informed of and may consent to the research.

SUMMARY

To understand the data and to make intelligible conclusions, Goffman's (1986) *framing* construct is used to understand how students frame their discursive understanding of the institution. This is also a question of governing practices, where the students are disciplined through assessments. Even though governmentality, in line with Foucault (1997), serves the purpose of safeguarding citizens' welfare, it is also a method of controlling and disciplining by surveillance and auditing that is permeated by power relations. This governing mentality is an important construct for explaining how the students talk about how their possibilities are conditioned by assessments.

Results

In this part of my thesis, the results follow a constructed story line, where the first chapter analyses the general representations of school and assessments. Chapter two examines the governing character of the assessment discourse and the third chapter focuses on how the students are conditioned by the requirement that they make themselves and their knowledge visible. The fourth and final chapter of the results analyzes the alternatives that students have when trying to make sense of the assessing discourse and to navigate according to it.

School and assessments, “natural and necessary?”

The first results chapter is supposed to work as a general framing of the assessment discourse, as the students' narratives are analyzed in terms of what appears to be “natural” to talk about and what is left out.

The students talk about education and assessments as something that they take for granted. There are no other obvious alternatives to getting an education than school, and its institutional status is not negotiable. Public compulsory education is seen as a democratic right and a privilege. This also means that the students find little or no reason to question the reasons for education. According to the students, education is meant to: make them prepared for citizenship, make them be and become social individuals, and help them find their way in life. The necessity of education is thus rationalized, as in Lawy (2014), by the fact that, as young teenagers, they are

regarded as “becoming citizens”, and school is meant to compensate for lack of citizenship. In both Foucault (1961) and Goffman (1961), institutions are depicted as having the primary purpose of changing and refining individuals. This refining purpose is one aspect that makes assessments intelligible for students, as techniques used to pinpoint what improvements are needed for them to succeed in school and in society.

Although education and school-based knowledge are evident as aspects in the interviews, the main focus for the students is on the development of social skills and the fostering of behaviors and attitudes. The discourse of *justice and values* in the students’ narratives reflects the basic values that are formulated in the national curricula (Lgr11). A curriculum is meant to codify and transfer the values that are seen as important for society and contribute to the reproduction of “good citizens.” This discourse conveys political and social logics that have become generic and principal truths within the educational system. Through regulation of compulsory school attendance and mandatory grades and assessments, all students in Swedish comprehensive school are governed by use of a common equal foundation, which is meant to help them behave responsibly in a free society.

Liberal ideas about free choice are expressed as a privilege for everyone, a notion also reflected on by the students in the study. Justice is depicted as equal opportunities and equal basic conditions. However, at the moment of truth, when they are about to apply for upper secondary school, the assessments and grades play an important role that transforms the value-based justice found in the students’ narratives into a principle based on rewards or “survival of the fittest.”

The rhetoric of equal rights has undergone a shift, where equality has transformed from offering students what they need during their education to evening out differences and giving all students the same input. As Dahlstedt (2007) argues, education has become an individual path, where students are regarded as responsible for their own successes and failures. School achievement and academic choices tend to follow individual social and economic patterns, which reflect grades and possibilities to attend higher education. Therefore, free choice of schools benefits students who come from affluent backgrounds. In this way, freedom of choice and an individualistic approach contribute to segregation and differentiation. The losers of the free-choice discourse are those who come from a background without academic

traditions, those who attended compulsory school in segregated areas, or those who are in need of special education and support.

Discipline and normalization

In this chapter, the students' narratives are analyzed in terms of governance. Assessments govern students' possibilities, both present and future. The conditional nature of grades and assessments affects how students understand and position themselves as well as the expectations they are surrounded by in school. These factors govern the way in which students behave and perform in classrooms.

In the students' narratives, it is obvious that they perceive the importance of knowing how they are expected to behave if they are to stand out as good and disciplined students who have a better chance of getting higher grades. The "good student" is a balanced individual who is able to control his/her temper, who is respectful of teachers and who is well behaved and in control of his/her body and speech. This construction is something that students can choose to relate to, or reject. However, for the individual student, this is always a calculation that has its costs and its benefits. Foucault (1974/2003)⁴⁶ describes disciplinary power as an art, which starts from actions, achievements and behaviors as areas of comparison, where disciplinary power discerns and differentiates through the collation of performances. Assessments give students the opportunity to get information on how they stand in relation to the knowledge demands; they also get information on how teachers perceive their behaviors – often in terms of doing too much or too little in relation to the ideal student. Change means balancing between too much and too little, and the student is responsible for navigating toward this balance.

Thus, by means of assessment, students learn to be compared; they learn that there are certain behaviors and achievements that are accepted and desired in school. This knowledge is often implicit and tacit. However, students who have the ability to interpret, understand and perform according to this knowledge are rewarded. The rewards are teachers with a positive attitude, higher grades and more favorable assessments. The disciplinary art of assessments contributes to the construction of self-regulative subjects who act

⁴⁶ Foucault (1974/2003). Övervakning och straff. (swe) = Foucault (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York. Random books.

according to interaction orders in each and every classroom to earn the structural benefits and avoid the friction of everyday life in school.

Visibility and invisibility

This chapter is about the conditioning of possibilities that are attached to the institution. It analyzes how the assessment discourse encompasses students who are under constant observation. Assessment requires observation, measurement, testing and evaluation that supply evidence to support the assessments that are made (Kane, 2006; Black & William, 2009). The evidence has to be in line with the grades that are assigned and justified in relation to the required knowledge that is stated in the curriculum. The search for evidence places every single student in the spotlight for observation and examination. While the students are constantly under the institutional gaze, the teachers who are doing the observing and examining are made invisible. In line with Foucault (1974), the hierarchical observation is seen as an arrangement where the gaze itself serves to discipline the subjects. The gaze works in one direction and is wholly supported by the assessments. The teachers and the pedagogical practice are not under scrutiny; the learning goals and the required knowledge are not made visible. However, the study shows that students are open and willing to adapt to the teachers' suggestions. Goffman (1959) elaborates on how subjects respond to and negotiate with institutional discipline through the use of *impression management*. That is, students can adapt their performances to what they think teachers are looking for, and affect the impression they want teachers to get of them. The students are, in this perspective, active and free to resist, or to adapt, even if the conditions are constraining.

However, one of the greatest issues for the students, when it comes to visibility or invisibility, is the language that is used in the assessment discourse. The teachers utilize a bureaucratic parlance that is described by the students as inaccessible and obscure. This occurs in the goals, the course syllabus and in the knowledge requirements that are often given and recited in the classroom. It is also a part of how teachers speak in class to make the formal requirements and expectations "clear." The assessment language is also used in the texts that teachers produce when making written assessments, in the individual education plans and in the development dialogues. All of the participants in the present study speak about a language that is too

SUMMARY

complicated, too advanced, too old fashioned or too adapted to adults. Thus, it is difficult for the young students to utilize the goals and requirements that are meant to guide them on their way to goal attainment. The assessment discourse produces and reproduces positions for teachers and students, where the teachers' expertise is reinforced, while the student – who is not qualified to enter into the discourse – is made inferior (Foucault, 1971/1993).

The constant visibility evokes a frame where performances based on achievement can make subjects more focused on managing the impressions they give of themselves. Ultimately, this might affect possibilities to express their free will and subjectivity. If there is a restricted space for what is considered to be normal and ideal, then those who express alternative subjectivities or who have not adapted or are not willing to adapt may be excluded.

Students navigate

This chapter concerns the students' possibilities to act or react to the assessments they are given in school. To navigate is to follow a given direction and to use the available equipment and support structures to reach a certain goal; this describes the National Agency for Education's purpose for having assessments in school. It is also similar to the rhetoric of Dann (2014), who states that assessment as learning (Aal) is a synergic process that works between teaching, learning and assessment. In the present thesis, navigating is a metaphor for finding ways and strategies to cope with assessments.

In addition to achievements and performances in the classroom, the students speak about gaining strategic and generic knowledge that concerns being a "good student." These strategies involve working on relations with teachers and "playing the classroom game" (Ball et al., 2012). Adaptation is a key element in this generic competence, a winning solution for students who are able to decode and act upon a somewhat implicit curriculum. The reward for succeeding in this generic competence is better grades and more positive assessments. Better grades mean that they have a wider range of upper secondary schools that they are qualified to apply to. This may appear to be a paradox; the ability to adapt and act as a disciplined, self-regulated subject enables freer choices as regards future opportunities.

Adapting to change and improvement is another strategy that is evident in the material. The students use improvement as a rhetorical incitement for

everything that goes on in the educational institution. The techniques and the possibilities for the students to invest in improvement resemble propositions or remedial plans that the teachers give students

Power relations are always productive; they can be both repressive and empowering. Power also allows resistance, which can be explicit as well as potential or contingent (Foucault, 1988a); power is a prerequisite for resistance and resistance is a prerequisite for power. Strategic resistance is a complex operation for students. In the study, students sometimes talk about how they are resigned to the expectations and formal regulations, and play along in the game as a way to preserve some parts of their autonomy. To adapt in this way is to make secondary adjustments (Goffman, 1961), to work the system by using one's intimate knowledge of it. This implicit resistance is much like grandstanding, a performance that is made in order to reach consensus and safeguard better grades.

Resistance is thus not always a revolutionary action (Johansson & Lalander, 2012), but can be “potential and provide(s) a possibility to temporarily contrast and transgress hegemonic culture” (ibid.: 2). The explicit resistance that the students in this study talk about is mainly hypothetical or something that is performed in the past, before it became evident that the grades are a sorting instrument. To resist or to protest is to put grades in jeopardy. Hence resistance is conditioned and made possible by the rationality of assessments. The students express that resistance is counterproductive, not just regarding their own grades, but when there are no means of changing the rules and regulations with which such resistance is at odds. This would constitute a pointless resistance, without substance and meaning. In the present study, explicit resistance is performed in the back regions (Goffman, 1959), to which the teachers do not have access.

To navigate straight and without friction is to adapt to conventional and prescriptive rules and regulations. Obviously, the route involves knowledge attainment, even if this is not the primary focus of the students' narratives.

Concluding remarks

As a title for the present thesis, I have chosen the familiar quotation *In the eye of the beholder*. However this may have been slightly altered in Swedish in a way that makes those under scrutiny and evaluation into active agents. In Swedish,

SUMMARY

I den betraktades ögon simply means that the persons under observation are given a voice.

In the study, it is evident that assessments both constitute and construct students' everyday life in school. In year nine of the compulsory school, assessment encompasses everything they do. It constitutes the norms and possibilities of classroom behavior as well as the future opportunities of each and every student.

I believe that it is of great importance that teachers and decision-makers realize that students regard assessments as potent tools for improving their level of achievement. However, if they are to be effective they also have to be formative and give information about what is needed and how students can improve their results. This means that knowledge requirements and goals must be in line with the teachers' pedagogical work in classrooms. It also means that the language has to be adapted to those who it concerns and that the students work according to the plan.

I consider it a problem that students are more familiar with the disciplinary regulations and expectations than with the knowledge requirements. Regardless of whether this is an effect of students' rhetorical repertoire, it is still an issue that could be solved by including students in the discourse.

Referenser

- Aaltonen, S. (2012). "Trying to push things through": forms and bounds of agency in transitions of school age young people. *Journal of Youth Studies*. 163 (3). 375-390.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrningsformer*. (Doktorsavhandling. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap). Umeå: Umeå Universitet.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation*. (Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik, 259). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Andreasson, I. (2014). Individuella utvecklingsplaner – en bedömningspraktik i tiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 19 nr 4-5.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Andreasson, I. Asplund Carlsson, M & Dovemark, M. (2015). Bedömnings-, dokumentationspraktiker och pedagogiska identiteter. *Educare*, 2015(2), 206-234.
- Apple, M.W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, Neo-conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*. 18(12), 11-44.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik, 248). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, 2011(2), 39-57.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014). Styrning genom prov och betyg. I Öhrn, E. & Holm A-S (red). *Att hyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. (Göteborg studies in educational sciences, 363) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Amrein, A. & Berliner, D. (2003). The Effects of High-Stake Testing on Student Motivation and Learning. *Educational Leadership*. February. 2003. EBSCO Publishing.
- Ball, J.S. (1990). Politics and policy making in education. *Explorations in policy sociology*. Vol 1. London: Routledge.

- Ball, J. Stephen. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journals of Education Policy*, 2003,18 (2), 215-28.
- Ball, J. S. (2009). Editorial: The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24 (5), 537-538.
- Ball, J. S. Maguire M & Braun, A. (2012). *How Schools do policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ball, J. S. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 306-313.
- Bartholdsson, Å. (2003). På jakt efter rätt inställning: Att fostra positiva och reflekterande elever i svensk skola. I Persson, A. (red). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. (Doktorsavhandling. Socialantropologiska institutionen, 61). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011, 18 (1), 5-25.
- Bergström, B. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok I samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biggs; J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press, Buckingham.
- Black, P. & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (1998b). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa: 80.139-148.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Breidenstein, G. & Thorsen, C. (2015). Confession and subjectification in school performance evaluations. . I Fejes, A. & Nicoll, K. (red) (2015). *Foucault and a Politics of Confession in Education*. London: Routledge.
- Broadfoot. P. (1996). *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press
- Broady, D. (1989). Den dolda läroplanen. Stockholm: *Krut*.
- Brookhart, S. & Durkin, D. (2003). Classroom assessment, student motivation and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16 (1), 27-54.

- Brolin Låftman, S. & Almquist, Y.B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16 (7), 932-949.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Börjesson, M. Palmblad, E. & Wahl, T. (2005). *I Skötsambetens utmarker. Berättelser om välfärdsstatens sociala optik*. Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposium.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). (red). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlbaum, S. (2012). *Bli du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011*. (Doktorsavhandling Statsvetenskapliga institutionens skriftserie 2012:2). Umeå: Umeå Univeristet.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, L. Manion, L & Spencer, D. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dahlstedt, M. (2007). I Val(o)frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(1), 20-38.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149-166.
- DS 2008:13. *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat 2013-12-04 på: <http://www.regeringen.se>
- Dreyfus, R.L. & Rabinow, P. (1982). *Beyond structuralism and Hermeneutics*. Sussex: Harvester Press.
- Eckstein, M.A. & Noah, H.J. (1993). *Secondary school examinations: international perspectives on policies and practice*. New Haven: Yale University Press.
- Elwood, J. (2012). Qualifications, examinations and assessment: views and perspectives of students in the 14-19 phase on policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 42 (4), 497-512.
- Elwood, J. (2013). Educational assessment policy and practice: a matter of ethics. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20 (2), 205-220.
- European Commission (2007). Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En Europeisk referensram. Bryssel: Europeiska kommissionen 2007.

- www.ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll.../keycomp_sv.pdf
f. (Hämtad 20130413).
- Fejes, A. (2008). To be one's own confessor: educational guidance and governmentality. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 653-664.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32:2. 89-102.
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. (2013). *The Confessing Society. Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2015). An emergence of confession in education. I Fejes, A. & Nicoll, K. (red) (2015). *Foucault and a Politics of Confession in Education*. London: Routledge.
- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls. I Hultqvist, K & Dahlberg, G. *Governing the child in the new millennium*. (s.119-142). New York: Routledge Falmer.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), 7-29.
- Forsberg, E. & Wallin, E. (2006). Skolan som moraliskt rum. I, Forsberg, E. & Wallin, E. (2006) (red). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Forsberg, E. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning & Demokrati*, 17 (1), 75-98.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2012). Re/produktionen av kunskap i det svenska utbildningssystemet. I Englund, T. Forsberg, E. Sundberg, D. (red) (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning och demokrati*, 23 (3), 53-76.
- Foucault, M. (1961/2001). *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. Routledge.

- Foucault, M. (1974/1994). 'Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir'. In *Dits et Ecrits vol. 11*. Paris: Gallimard, s. 523-524. (Översatt av. C. O 'Farrell).
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York. Random books.
- Foucault, M. (1978/1991). Governmentality. I Graham Buchell, Colin Gordon & Peter Miller. (Red). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. (s. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, Vol 8:1982. 777-795.
- Foucault, M. (1988a). Technologies of the self. I L. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (red), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (s.16-49). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1988b). Power and sex. I L. Kitzman (red). *Michel Foucault: Politics, philosophy, culture; interviews and other writings 1977-1984*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1994/2008). *Diskursernas kamp*. Stehag: Symposion.
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth. Essential works of Michel Foucault, 1954-1984*. Vol. 1. New York: New Press.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. (Doktorsavhandling. Statsvetenskapliga institutionen, 123). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Polity Press: Cambridge.
- Glover, J. (1988). *The philosophy and Psychology of Personal Identity*. London: Allen Lane, the Penguin Press.
- Glynos, J. & Howarth, D. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. Innovations in political theory. London: Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Penguin books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster Inc.

- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on Face- to Face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review* 48:1-17.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Granath, G. (2008). *Milda Makter*. (Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik, 263). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Grytnes, R. (2011). Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education, *Young*, 19 (3), 333-351.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: Between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), 277-302.
- Harling, M. (2013). Examining "the Police" On Inclusion and "Investmentality" in Swedish Schooling. *I European Education*, 45 (3), 51- 66.
- Harling, M. (2014). *A fair (af)fair? On subjectivation and differentiation in educational capitalism*. Licentiatuppsats, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Harlen, W & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169-207.
- Hirsh, Å. (2011). A tool for learning? An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans. *Nordic Studies in Education*. 31 (1), 14-30.
- Hirsh, Å. (2012). The individual education plan: a gendered assessment practice? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(4). 469-485.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts och utvecklingssamtal*. (Doktorsavhandling. Institutionen för språk och kultur, 338) Linköpings Universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer I skolan: en studie av feminiteter och maskuliniteter I år 9*. (Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik, 260) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Hultqvist, K & Dahlberg, G. (2011). *Governing the child in the new millenium*. (s.119-142). New York: Routledge Falmer.

- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och Vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg. Utbildningsvetenskap, 360) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2012). The performative institutional embrace. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(2), 195-212).
- Jones, G. (2009). *Youth*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, T. & Hammarén N. (2010). Konsten att välja rätt spårvagn. En studie av segregation, skolval och unga människors skolplaner. *Sociologisk forskning*, 47 (1), 51-71.
- Johansson, T & Lalander, P. (2012). Doing resistance – Youth and changing theories of resistance. *Journal of youth studies*.
- Johansson, T. Lindgren, S. & Hellman, A. (2013). *Nya uppväxtvillkor- samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber.
- Kane, M.T. (2006). Validation. In *Educational measurement 4:e upplagan*. (red) Brennan R.L Westport CT: American Council on Education.
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (3). 302-323.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grade and grade assignment: effects of student and school characteristics*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 269) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 181–199.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1). 1–23.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 24) Malmö: Malmö Universitet.
- Korp, H. (2011a). Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. *Forskning I fokus, nr. 13*. Myndigheten för skolutveckling.
- Korp, H. (2011b). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (1), 21-37.
- Korp, H. (2012). 'I think I would have learned more if they had tried to teach us more' – Performativity, learning and identities in a Swedish Transport Programme. *Ethnography and Learning*, 7(1). 77-92.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Krejsler, J.B., Olsson, U. & Petersson, K. (2014). The transnational grip on Scandinavian education reforms. *Nordic studies in Education*. Vol, 34. 172-186.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnhemmet*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 379) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lane, J-E. (2000). *New Public Management*. London & New York: Routledge.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4). 599-610.
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other. *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Lidström, L. & Holm, A-S. & Lundström, U. (2014). Maximising Opportunity and Minimising Risk?: Young People's Upper Secondary School choices in Swedish Quasi-markets, *Young*. 22 (1), 1-20.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 338) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, J. (2007). Biography as Education Governance, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(4), 467-483.
- Lundberg, O. (2015). *Mind the gap. Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 378). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Doktorsavhandling. Arbetsliv i omvandling, 8) Uppsala Universitet. Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control. The reconstruction of Swedish Education Policy, 1980-2003. *European Education*, 37(1), 10-25.
- Lundahl, L.(red.)(2010). *Att bana vägen mot framtiden: Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzonen. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. (Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik, 98). Växjö : Växjö Universitet.
- Lundqvist, C. (2010). *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete I ungas berättelser om karriärval*. (Doktorsavhandling. Institutionen för samhälls och välfärdsstudier, 510). Linköping: Linköpings universitet.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2012). Performativity as pretence: a study of testing practices in a compulsory school in Sweden. *Ethnography in Education*, 7(3), 297-304.
- Manning, P. (2000). Credibility, Agency, and the Interaction Order. *Symbolic Interaction*, 23(3), 283-297. Berkeley. University of California Press.
- Mathiesen, T. (1997). The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon' revisited. *Theoretical Criminology*, 1997(1), 215- 234.
- Messick, S.(1989).Validity. I Robert L. Linn (Ed.) *Educational Measurement* (third edition) (s.13-103). NewYork: American Council on Education: Macmillan.
- Moss, P. Girard, B. & Haniford, L. (2006). Validity in Educational Assessment. In: *Review of research in Education*, 30 (1). 109-162. London: Sage publications
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. (Doktorsavhandling. Pedagogiskt arbete. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, 48). Umeå: Umeå Universitet.
- Nicoll, K. Fejes, A. Olson, M. Dahlstedt, M. & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28 (6), 828-846.
- Nordiska ministerrådet. (2013). *Den nordiska modellen i en ny tid. Program för Sveriges ordförandeskap i nordiska ministerrådet 2013*. (Hämtad 2014-11-12) <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/26/74/fb30a283.pdf>
- Olson, M. Fejes, A. Dahlstedt, M. & Nicoll, K. (2014). Citizenship Discourses: Production and Curriculum. *British Journal of Sociology of Education*.
- Olsen, M. (1996). In defense of the welfare state and publicly provided education. *Journal of Education Policy*, 11, 337-362.
- Paris, S. Lawton, T. Turner, J & Roth, J. (1991). A developmental perspective on standardised achievement testing. *Educational Researcher*, 20, 12-20.

- Pellegrino, J.W. & Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington DC: National Academic Press.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Pettersson, D. (2006). Internationella jämförande kunskapsmätningar. I, Forsberg, E. & Wallin, E. (2006) (red). *Skolans kontrollregim – ett kontrapsroduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 120). Uppsala: Uppsala universitet.
- Pollard, A. Triggs, P. Broadfoor, P. McNess, E & Osborn, M. (2000). *What pupils say: changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Popham, W.J. (2006). Phony Formative Assessments; Buyers be Aware! *Educational Researcher*. 18 (1), 16-25.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior*. London: Sage.
- Power, M. (1999). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: OUP.
- Prop. 2012/13:30. *Forskning och innovation*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Quennerstedt, A. & Englund, T. (2008). Linking curriculum theory and linguistics: The performative use of 'equality' as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), 713-724.
- Regeringskansliet: Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. (Hämtad 2013-05-09)
[.http://www.regeringen.se/sb/d/11356/a/126461](http://www.regeringen.se/sb/d/11356/a/126461)
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 364) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rosander, P. (2012). *The importance of personality, IQ and learning approaches. Predicting academic performance*. (Doktorsavhandling. Psykologiska institutionen) Lund: Lunds Universitet.
- Rose, N. (1995). Psykologens blick. I Kenneth Hultqvist & Kenneth Peterson (red). *Foucault, namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.

- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18, 119-144.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessments in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 77-84.
- Scheurich, J.J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 239-252.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 15) Malmö: Malmö universitet.
- Sennett, R. (1970). *The Fall of Public Man*. New York: Free Press.
- Sernhede, O. & Tallberg Broman, I. (red). (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber.
- SFS (2003:46). *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*. Hämtad 2013-11-07 från <http://www.riksdagen.se>
- SFS (2009:400). *Offentlighets- och sekretesslag*. Hämtad 2013-11-12 från <http://www.riksdagen.se>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Hämtad 2013-11-12 från <http://www.riksdagen.se>
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 302) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Sjöberg, L. (2010). "Same same, but different". En genealogisk studie av den 'goda' läraren, den 'goda' eleven och den 'goda' skolan I svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008, *Educare*, 2010(2), 73-99.
- Sjöberg, L. (2015). Confessions of an individual education plan. I Fejes, A. & Nicoll, K. (red) (2015). *Foucault and a Politics of Confession in Education*. London: Routledge.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- Skolinspektionen. (2010). Dnr. 2010:1284. *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. (Hämtad: 2014-11-04. Från) <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Om-oss/sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>
- Skolverket. (2006). Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer. De individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2010a). *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i grundskolan. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete*.
- Skolverket (2010b.). *Skapa och våga Om entreprenörskap i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket.(2012a). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012b). *Betygsskalan och betygen B och D – en handledning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013a). Dnr 2013:00164. *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9*. Redovisning av regeringsuppdrag.
- Skolverket (2013b). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Stiggins, R. (2006). Assessment for Learning. A key to Motivation and Achievement. *Edge 2* (2), 3-19.
- Søndergaard, D.M. (2002). Poststructural approaches to empirical analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 15(2), 187-204.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post- secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14, 281-294.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323-342.
- Thorsen, C, & Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 153-172.
- Thorsen, C. (2014a). Dimensions of norm-referenced compulsory school grades and their relative importance for the prediction of upper secondary school grades. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 127-146.

- Thorsen, C. (2014b) *Dimensionality and Predictive Validity of school grades: The relative importance of cognitive and social behavioral aspects*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 356). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Utbildningsdepartementet.(2001/02:188). Regeringen skrivelse. *Utbildning för kunskap och jämlikhet- regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*.
- Vallberg Roth, A-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *Educare* 2009(2-3), 195-218.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Vetenskapsrådets kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Vetenskapsrådets rapporter.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wittkover, D.E. (2014). Facebook and dramauthentic identity: a post-Goffmanian theory of identity performance on SNS. *First Monday* (19). Hämtad 2014-11-10 Från <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4858>
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2007). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Intervjuguide

Orientering, Skola och utbildning (tankar om betydelse kollektivt och individuellt, syfte)

Berätta om din skola/ vad behöver man veta om man aldrig har varit här?

Berätta om dig. Hur tror du att lärare beskriver dig som elev? Hur vet du det?

Vad tänker du är anledningen till att alla i Sverige går i skolan?

Vad är det man måste lära sig? Varför? Varför inte?

Hur vet du vad du behöver lära dig? Hur får du reda på det?

Vilka alternativ finns det?

Bedömningar (definitioner, beskrivningar, erfarenheter)

Vad är bedömning? Kan du ge exempel?

Hur skiljer sig bedömningar åt?

Vad är det som bedöms? Hur vet du det?

Hur går det till?

Vem bedömer? När? Vad?

Inverkan (reaktioner och ageranden relaterat till bedömningar).

Berätta om när du blir bedömd.

Berätta om något särskilt tillfälle då du särskilt tänkt på att du blivit bedömd.

Vad gjorde du? Hur tänker du? Känner du? Vad gör du?

Vad betyder bedömningar i skolan för dig? Kan du påverka det på något sätt?

Vad behöver du?

Betydelser och villkor (egna erfarenheter då, nu, framtid).

Hur ser bra/dålig bedömning ut?

Vad har en elev gjort som får en bra/dålig bedömning? Bra/dåligt betyg?

Hur tänker du om bedömning i klassrummet?

Vad gör du efter att du fått bedömningar/blivit betygsatt? (motstånd?)

Vad tycker du att lärare behöver tänka på när de bedömer elever?

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Dröjer och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psyiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingspsykologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärvade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsnågen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjå praktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärn hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärar kompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentierings janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teorbaseret undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS ØTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäknliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016

