

Bildning, performativitet och teaching to the test – kulturkollision i svensk skolvardag?

Maria Larsson

Doktorand i pedagogiskt arbete

Karlstads universitet/Högskolan Dalarna

malr@du.se

Abstract

Vad har bildningsbegreppet tillskrivits för innehåll under olika tider? Vad innebär performativitet i en skolkontext? Vad kan konsekvenserna bli av ett allt för stort fokus på undervisning mot standardiserade prov, så kallat teaching to the test? Syftet med utbildning och bildning i ett individ- och samhällsperspektiv har varierat i takt med samhällsutvecklingen liksom synen på hur kunskap ska värderas och bedömas. I en tid av ett allt starkare fokus på vad som är mätbart i skolans värld har lärarens uppdrag förändrat inte bara vad lärare gör utan även vad lärare är.

Syftet med föreliggande essä är att problematisera hur bildningsbegreppet kan sättas i relation till dagens svenska skolkultur där resultatfokusering och ökad måluppfyllelse har blivit en dominerande diskurs. Några nedslag i bildningsbegreppets historia görs, liksom några reflektioner kring dess plats i de senaste två utbildningsreformerna, Lpf 94 och Gy11. Bildningsbegreppet ställs även mot begrepp som performativitet och teaching to the test i en diskussion om vilka konsekvenser som kan uppstå när de kolliderar med varandra i svensk skolvardag. Diskussionen avslutas med ett konkret exempel på denna kulturkollision hämtad ur författarens egen svenskläroverdag på gymnasiet.

Keywords: Bildning, bildningsbegreppet, performativitet, teaching to the test, skolreform

*”Bildning är det man har kvar när man glömt
allt man lärt sig.”*

Ellen Key

”Vad fick vi för betyg på grupparbetet om Shakespeare?” frågar en grupp elever mig och min kollega när vi möts i skolans korridor. ”Betyg?” svarar vi funderamt, ”det här arbetet var ju en del av det centrala innehållet men inte direkt kopplat till kunskapskraven. Det tillhör vad vi i våra ämnen brukar kalla bildningsdelen av kurserna.” Elevernas blanka ansiktsuttryck och frågande ögon säger allt om den kulturkrock vi gemensamt befinner oss i. I en skolkultur där allt ska mätas, vägas, värderas och bedömas och där fokus både från media och politiken handlar om resultat och ökad måluppfyllelse, finns det någon egentlig plats för bildning?

”What are the proper aims of education,” frågar Amélie Oksenberg Rorty i inledningskapitlet till *Philosophers on Education - New historical perspectives* (s. 1). Den frågan ställde redan Aristoteles på sin tid och även om det kan tyckas att det i modern svensk utbildningspolitik är en fråga som kommit lite i skymundan så bär den icke desto mindre fortfarande relevans. Som man frågar får man svar, lyder ordspråket, men lika relevant är det att reflektera över att vem man frågar också styr det svar man får. Där Hegel och Schiller skulle svara ”Bildung!” på Rortys fråga tycks modern utbildningspolitik svara ”performativitet” och eleverna i inledningen av denna essä skulle nog svara ”att få bra resultat på provet.” Det svar som formuleras på Rortys fråga är utgångspunkten för vilka principer som prioriteras i skolans kursplaner från olika tider och olika kulturer. Vad är målet med ett lands utbildning? Att skapa goda medborgare? Att skapa det goda samhället och därmed forma en för alla god framtid? Ska den unga människa som i Sverige genomgår en tolvårig utbildning under sina första levnadsår komma ut ur utbildningssystemet som en god människa? Som en god medborgare? Som en autonom individ? Som anställningsbar? Ska hen vara framgångsrik? Måluppfylld? Resultatlyckad? Mätbar? Välutbildad? Eller bildad?

Det finns en bred flora av skrifter med syftet att definiera och utreda det klassiska bildningsbegreppet i olika sammanhang. Det kan tyckas att både bildningsbegreppet och de många redogörelserna för dess historia och innebörd nu torde var tämligen uttömt. Kan det då finnas ett intresse för ytterligare ett bidrag på detta tema, ett bidrag som dessutom utifrån sin tillkomstspremiss inte har möjlighet att riktigt gå in på djupet i vare sig bildningens historiska resa eller bildningsbegreppets många tillskrivna innebörder? Ja, om syftet är att problematisera hur bildningsbegreppet kan sättas i relation till dagens svenska skolkultur där performativitet har blivit en dominerande diskurs och *teaching to the test* riskerar att bli dess resultat. Föreliggande essä ämnar göra just detta. En helt uttömmande redogörelse för den litteratur som diskuterar bildningsbegreppet har inte varit varken möjlig eller målet för essän varför endast några nedslag i

hur bildningsbegreppet kan förstås kommer att redogöras för. Det är också här denna essä tar sitt avstamp.

Det svenska ordet bildning kommer från tyskans Bildung och har sitt ursprung i 1700-talets upplysningstid. Enligt Nationalencyklopedin (Nationalencyklopedin, 2015) är ordet bildning ett centralt begrepp i debatten om skola och universitet. Skillnaden mellan bildning och utbildning beskrivs som att

i nutida språkbruk ställs bildning ofta i motsats till utbildning. Medan utbildningens mål är en bestämd och begränsad yrkeskompetens, syftar bildning till en omvandling av hela människan. Utbildningen har enbart sina yttre måttstockar, under det att bildning alltid måste sättas i samband med enskilda individer eller grupper och deras särskilda förutsättningar och önskemål.

Föreställningen om bildning bottenar i Kants idéer om utbildning (Blake et al., 2003) där bildningen blir central i övergången mellan barndom och mognad och står för barnets initiering i kulturtraditionen och fostran till emancipation. Enligt Nordin (2010a) växte begreppet fram som en motreaktion mot upplysningstidens övertro på tekniska och ekonomiska framsteg men som satte individens personliga utveckling i andra rummet. Enligt Nordin betonar Kants nyhumanistiska tradition människans autonomi, hennes rätt och förmåga att tänka själv. I kontrast till detta lyfter Hegel fram bildningen som en samhällslig och kulturell angelägenhet då människan bildas i mötet mellan det bekanta och det främmande, i skärningspunkten mellan egna och andras tankar. Bildning är ett grundläggande tema i Hegels filosofi som ser bildningsprocessen som en inre aktivitet (Wood, 1998). Bildning blir till en process både för frigörelse och självförvandling och är något människan tillägnar sig i huvudsak genom erfarenhet snarare än genom undervisning. Målet för bildning och utbildning är dock det samma - att fördjupa själen genom att bli en rationell och spirituell varelse.

Distinktion mellan bildning och utbildning finns även hos tänkare i vår tid som till exempel Tängestad (2014). För Tängestad innebär bildning att ”aktivt sträva efter att bli mer människa” och människan använder sin förmåga att ”realisera sin inneboende mänsklighet” (s. 63-64) både på det personliga planet och i ett samhällsperspektiv. ”Bildning i form av kritik och nyfiket sanningsökande är en ständigt närvarande antropologisk dimension av att vara människa” (s. 72), menar Tängestad.

För de tyska romantikerna som Schiller, Schlegel, Schelling, Novalis och Hölderlin var livets högsta mening Bildung. Utbildning och bildning var det centrala målet och det människan ytterst skulle sträva efter. Enligt Beiser (1998) såg de utbildning som ett hopp för mänsklighetens frälsning. Detta mot bakgrund av att Schiller och hans kollegor som unga var verksamma i ett 1790-talseuropa fyllt av social och politisk oro som slutade i den franska revolutionen. Den första inledande entusiasmen för revolutionens anda av frihet, jämlikhet och broderskap ersattes desillusionerat av ett avståndstagande från den materialism, egoism och brist på samhällsmoral de såg växa fram i ett post-revolutionärt Frankrike under Napoleons militärdiktatur. I ljuset av denna, i de tyska romantikernas mening, icke önskvärda utveckling av revolutionens idéer förespråkade de i stället ett sorts elitstyre bestående av en väl utbildad klass som kunde kontrollera och vägleda den breda massan.

Men den franska revolutionen ingöt också hopp hos Europas folk om att få en chans att påverka sina egna liv och att ha något att säga till om i hur ett land skulle styras. Hur skulle man hitta en väg där kraven på social och politisk förändring inte skulle leda till oändligt kaos, frågar sig Beiser. För de tyska romantikerna blev utbildning svaret på frågan. De ansåg att det som hände i Frankrike visade att en republik inte kan lyckas om inte folket är redo för att bli medborgare i en republik. Enligt Beiser menade de tyska romantikerna att en republik har höga moraliska ideal som är värdelösa om inte befolkningen har viljan och kunskaperna att kunna leva efter dessa ideal. Om en republik ska fungera måste dess medborgare således vara upplysta, ansvarsfulla och sedesamma medborgare med förmåga att kunna sätta det allmännas och statens bästa före sitt eget. Detta kunde endast uppnås genom god utbildning. ”It was necessary to transform the obedient, passive and benighted subject of an absolute monarchy into autonomous, active and enlightened citizen of a republic,” skriver Beiser (1998, s. 285).

Begreppet Bildung innefattar för de tyska romantikerna två processer, både lärande och personlig utveckling (Beiser, 1998). Dessa kan inte skiljas från varandra då lärande är en förutsättning för personlig utveckling, en del i hur vi blir människor i största allmänhet, och specifika individer i synnerhet. Eftersom individens självförverkligande är både individens och statens slutmål blir bildning därmed det som Aristoteles och Kant kallar det högsta goda och som hos dem har två innebörder; dels är det en slutgiltig sista punkt, dels är det ett fullständigt slut där det inte finns något som kan läggas till för att ge det ett ytterligare värde. Via Beiser lär vi känna Schlegels definition av bildning som en utveckling av självständighet och oberoende och att Novalis menade att all bild-

ning leder till frihet och syftar till själens frigörelse från socialt och politiskt förtryck. För romantikens filosofer och konstnärer var nyckeln till bildning konsten och kärleken då bildning var så mycket mer än att bara fostra intellektet. För att kunna utveckla en människa så att hen är benägen att agera i enlighet med sitt förnuft och leva i en strävan mot ett högre ideal kan man inte bara utbilda förnuftet, man måste även utveckla sitt känsloliv. Detta gjordes genom att inspirera, röra vid hjärtan och väcka fantasin. Konsten kunde inspirera människan till att handla i överensstämmelse med sitt förnuft och leva enligt de högsta idealen eftersom den så starkt påverkar fantasin och rör vid våra känslor. Vidare menade romantikerna att varje individ måste utveckla förmåga att ge och ta emot kärlek om hen ska kunna uppnå ett självförverkligande. Vi måste utveckla vår mänsklighet och vår individualitet eftersom kärlek är kärnpunkten i vår mänsklighet och centret för vår individualitet. Endast genom kärlek blir en människa en riktig människa (Beiser 1998).

Under 1800-talet blir folkbildning ett projekt för att fostra ansvarsfulla medborgare i ett demokratiskt framväxande samhälle (Tängerstad, 2014). Här går bildningsprocessen från 1700-talets borgerliga upplysningsprojekt över romantikernas själsliga självförverkligande till att bli ett arbetarklassens projekt för allmänbildning i strävan efter att skynda på den demokratiska samhällsutvecklingen. I begreppet allmänbildning lägger Tängerstad den underförstådda kunskap som man allmänt förväntar sig att varje människa ska besitta. Detta är dock inte att förväxla med det Nietzsche syftade på när han menade att alla som söker kunskap kan bilda sig. Alla människor kan utvecklas och genom bildning bli en övermänniska, men att vara en övermänniska är inte för alla (Schacht, 1998).

I skuggan av de två världskrigen under 1900-talets första hälft formulerar Adorno i sin kritiska teori år 1959 sin teori om Halb-bildung där han menar att bildningen ständigt hotas av att bli reducerad till en form av halv-bildning. Adorno menar att bildning har förlorat sin relation till ett gott och rättmätigt liv och således har reducerats till något gott som kan ägas som vilken vara som helst och som är till salu på lyckans och välmåendets marknad. Halv-bildningen gör endast individen kompetent och redo för den existerande sociala ordningen emedan Bildung ursprungligen dessutom skulle ha utrustat människan till att även kunna ifrågasätta den ordningen (Blake & Masschelein, 2003).

Men bildningsbegreppet handlar även om förmåga att förstå och hantera sin samtid likväl som vilka kunskaper, kompetenser och färdigheter som behövs för att klara av detta, menar Nordin (2010a). Nilsson (2013) tillägger att bildning står för ”olika former av kunskap och lärdom som samlats ihop under lång tid”, att begreppet är ”besläktat med ett kanoniserat kulturarv” samt ”kunskap om,

och anslutning till, detta kulturarv” (s.7). I vårt samhälle framhålls vissa egenskaper som att vara högutbildad, beläst, värtalig och att kunna föra sig i olika sammanhang som kännetecken på bildning. Nilsson menar samtidigt att bildning i vår tid ofta är något som associeras med det förgångna och med kunskaper och kompetenser som inte längre är användbara. Intresset för bildning har successivt minskat och ersatts, enligt Nilsson, av en ny sorts individualism kombinerad med konsumism och en minskad respekt för gamla auktoriteter. Fokus ligger mer på så kallade nyttiga och lönsamma vetenskaper som naturvetenskap, teknik och medicin och den traditionella bildningens funktioner som identitetskapande, klass- och statusmarkör och kollektiv bekräftelse hittar nutidsmänniskan i stället i olika medier, reklam, musik, sport och självhjälpsböcker (Nilsson, 2013).

Tängerstad (2014) ställer sig frågan om hur och varför man bör sätta bildningsidealet framför ett nutida samhällssystem som är så tydligt handlingsinriktat och vinstmaximerande. Till vilken form av välfärd bör det goda samhället syfta, till bildning eller till materiell och ekonomisk tillväxt? Hur ska praktisk bildning realiseras? Det till synes minst komplicerade svaret på Tängerstads fråga torde vara att skolan ska ta hand om bildningsfrågan i ett demokratiskt och modernt samhälle som det vi lever i. Utrymmet här tillåter inte en genomgång av det svenska skolväsendets framväxt och historiskt politiska uppdrag varför endast några reflektioner kring de senaste två svenska skolreformerna berörs. Från 1990-talet och framåt har förändringarna i svensk skola varit tämligen omvälvande och snabba. Svensk skola har gått från målstyrning med resultatansvar till resultatstyrning med målsvar vilket resulterat i att kunskapssynen blivit mer instrumentell snarare än kommunikativ (Forsberg & Lundahl, 2006). Nordin (2010b) menar att denna marknadsorienterade styrningsfilosofi har inneburit ett större avstånd mellan staten som beställare av och skolan som utförare av utbildning. Med denna kursomsvängning följer nya system av uppföljning och utvärdering där mätbara kvalitetsaspekter fått en allt mer framträdande roll.

Inför de skolreformer som resulterade i Lgr94 och Lpf94 hade läroplanskommittén bildningsbegreppet som utgångspunkt för sin diskussion om skolans uppgift. I Skolverkets skrift *Bildning och kunskap* (1992), står att läsa:

[A]lla som är verksamma i skolan, och i första hand lärarna, [ska] ta ställning till frågan om vad som skall väljas ut för lärande och hur det skall organiseras. I grunden måste alltså frågan om vad bildning i vår tid bör vara, ställas i relation till det konkreta arbetets förutsättningar och villkor (s. 12).

I skriften diskuteras även vad ett offentligt utbildningsväsende kan göra och vilken roll det ska ha. För Nordin (2010b) måste bildningsbegreppet alltid relatera till något, och menar att i skolan relaterar det till den kunskap som valts som viktig utifrån uppsatta urvalskriterier, det vill säga den kunskap som anses vara angelägen att samlas kring. I både Lgr94 och Lpf94 lyfts de så kallade Fyra F:en fram: Fakta, Färdighet, Förståelse och Förtrogenhet. Dessa termer representerar olika aspekter av kunskapsformer som ska ligga till grund för elevernas ”bildning, tänkande och kunskapsutveckling” och ska förbereda eleverna för samhällslivet (Lpf94).

I kontrast till detta ska ställas det val av begrepp som står i fokus för arbetet med den senaste skolreformen: kvalitetsbegreppet. Inget av de fyra F:en är kvar i Gy11. Enligt Nordin (2010b) använder Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan kvalitetsbegreppet utan att närmare definiera det och skolans olika ämnen hanteras som okomplicerade enheter som på ett enkelt sätt låter sig mätas och utvärderas. Utredningens diskussion om likvärdighet anser Nordin mer handlar om möjligheten att mäta resultat på ett likartat sätt. Skiftet från fokus på bildningsbegreppet till kvalitetsbegreppet riskerar att marginalisera skolans bildande verksamhet och Nordin påpekar vidare att värden som är viktiga för såväl individen som samhället riskerar att gå förlorade i en alltför snäv syn på skolans uppgift. Den kunskap som inte tydligt kan knytas till nationella prov eller andra mätinstrument riskerar att uppfattas som överflödigt eller rentav onödigt, resonerar han, och riskerar skapa en förändrad lärarroll där lärarens kompetens går från en didaktiskt reflekterande verksamhet till hantering av styrdokument och specifika kontrollinstrument.

Även Blake et al (2003) menar att bildningsparadigmet idag är allvarligt hotat. Samhällsförändringar, som till exempel olika ekonomiska kriser och global migration som gör att vi går mot ett mer mångkulturellt samhälle, har orsakat en ontologisk kris inom utbildningsväsendet i Europa om vem och vad utbildning är till för. Globalisering i en tid av ekonomiska kriser medför att konkurrensen hos arbetskraften behöver vässas eftersom ett misslyckande leder till ekonomisk nedgång. I detta perspektiv värderas individens rätt som medborgare och som autonomt handlande subjekt med egen erfarenhet som tämligen oviktig. De traditioner som under lång tid förmedlat undervisning och lärande är enligt Blake et al för närvarande under allvarlig attack från reformatörer som är anhängare av managerialism, en teoretisk inriktning som beskrivs som till sin natur föga filosofisk, snarare positivistisk. Den nya teoretiska tonvikten ligger på statistik och det mätbara, observation och standardiserade prov, med andra ord på vad som anses vara användbart. Vi har fått en utbildningspraktik under

starkt tryck från en tro på managerialism vars mål är att maximera performativiteten i det ekonomiska systemet (Blake et al., 2003).

Kraven på performativitet innefattar inte strävan mot utbildningsideal som autonomi eller frigörelse utan istället ett inordnande av utbildning under kraven på effektivitet i hela det sociala systemet. Hos Marshall (1999) står begreppet performativitet för den ideologi och effektivitetspraktik som sätter upp verksamhetens mål genom resultatrapportering och där ansvarsskyldighet, accountability, mäts genom ökad måluppfyllelse. Debatten skiftar från att handla om mål och ideal till att handla om metoder och tekniker för att få en effektiv vinst, det vill säga att hitta de mest effektiva sätten att använda sina resurser. Detta innebär även ett skift i hur man ser på utbildning, från de tyska romantikernas strävan att utbilda en elit som kan vägleda samhället och individen mot frigörelse till att idag tillhandahålla samhället med arbetskraft som har tillräckligt med kunskaper för att bära upp samhällets institutioner. Konsekvensen är, menar Marshall, att universiteten inte längre är demokratiska institutioner som bär upp en humanistisk och emancipatorisk tradition utan de har inordnat sig under det breda samhällssystemets krav på prestationsförmåga.

Även i ett internationellt perspektiv har de senaste två decennierna inneburit förändringar för de som är verksamma inom utbildningsväsendet. Ball (2003) menar att till skillnad från tidigare så ändrar inte dagens reformer bara vad pedagoger gör, utan även vilka de är. Dagens utbildningsreformer är starkt sammankopplade med marknaden, ledarskap och performativitetstänket och styr in offentlig utbildning mot de metoder och kulturer som råder inom den privata sektorn. Ball (2006) definierar performativitet som ambitionen att optimera prestationer, performance, genom att maximera vinsterna och minimera kostnaderna. Hos Ball är performativitet en sorts teknologi, en kultur och en regleringsmetod som använder sig av bedömningar, jämförelser och uppvisningar för att kontrollera och förändra innebörden av vad akademiskt arbete är. Produktivitet mäts i form av prestationer eller uppvisande av kvalitet. Vem som då kontrollerar bedömningsfältet och definierar vad som är kvalitet, värdefullt, effektivt eller goda prestationer blir hos Ball (2003) en central fråga. Lärare hamnar i dilemman när deras värderingar och engagemang åsidosätts i jakten på mätbara prestationer och plikten att göra rätt. Därför ändrar dagens skolreformer med ett utökat kontrollsystem vad det innebär att vara lärare i grunden. Lärare är konstant utsatta för granskning och extern bedömning av deras arbete, men denna bedömning sker enligt olika metoder, med olika kriterier och av olika aktörer. En ström av konstant förändrade krav och förväntningar tillsammans med allt mer rigorösa inspektionssystem skapar osäkerhet och förvirring

och känslor av att alltid vara övervakad, att alltid behöva stå till svars och att inte ha gjort tillräckligt. Kraven på performativitet gör att lärare konstant måste ifrågasätta varför de gör något – för att det är viktigt, för att man tror på det man gör, för att det är värdefullt eller för att det ska mätas, jämföras och utvärderas? Ball målar upp en mörk bild där den nya läraren som dagens skolreformer framkallar är en lärare som kan maximera prestationer, som kan åsidosätta irrelevanta principer om bildning eller ett omodernt socialt engagemang för att istället visa att förbättrade resultat är det som driver utvecklingen av deras undervisningspraktik. Ball avslutar sin diskussion med att konstatera att tänkande baserat på marknad, ledarskap och performativitet inte lämnar något utrymme för ett autonomt eller kollektivt etiskt subjekt.

Men om nu inte de som ska utbilda de autonoma medborgarna längre själva tillåts vara autonoma, hur ska vi då nå idealet om den goda medborgaren i det goda samhället? I en skola styrd av ett performativitetsideal krockar onekligen det klassiska bildningsidealet med kraven på bättre prestationer. Denna kollision riskerar leda till vad Ball (2006) kallar *fabricering*, *fabrication*, det vill säga att versioner av en organisation eller person uppstår som egentligen inte existerar utan som produceras enbart med syftet att stå till svars. Detta ser Ball som problematiskt eftersom det innebär en sorts motstånd och kapitulation på samma gång då man till exempel som lärare underkastar sig kraven på performativitet och medvetet fabricerar en undervisning som håller för inspektion samtidigt som man inte riktigt står för den. Ball menar vidare att det postindustriella samhället skapar nya sociala identiteter där vi ständigt måste definiera vad det innebär att vara bildad och vad det medför för implikationer för vad det innebär att vara lärare. Lärare slits mellan sin egen uppfattning om vad god undervisning är och vad eleverna behöver å ena sidan och kraven på höjda prestationer å andra sidan. Den rigorösa kontrollen som utförs genom inspektioner och standardiserade prov riskerar att få lärare att frångå sina egna undervisningsprinciper för att i stället ”göra rätt saker” och se till att eleverna presterar bra på proven. Kraven på performativitet, menar Ball, reducerar kraftigt möjligheterna till metafysiska diskurser och att reflektera över hur praktik hänger ihop med filosofiska principer som social rättvisa, jämlikhet och demokratisk fostran.

I kölvattnet av performativitetstänket i den svenska skolan följer en tydlig ökning av marknadsinslag. Marknadsföring har blivit en markant viktigare och allt mer tidskrävande arbetsuppgift ute på skolorna, vilket resulterar i en förskjutning både av kunskapsuppfattningar och praktiska aspekter av skolans liv som arbetsförhållanden och olika former för inflytande (Lundahl, 2013). I Lundahls studie framhålls att konkurrensen visserligen i någon mån bidragit till sko-

lutveckling men att den också tagit fokus från skolans viktigaste uppgift, kunskapsuppdraget. Endast till viss del kan man påvisa att elevernas prestation faktiskt förbättrats. I studien framkommer även att flera lärare kände sig pressade att ta hänsyn till elevers, föräldrars och rektorers kortsiktiga krav snarare än att göra sina egna professionella bedömningar. Även Jankowski och Provecis (2014) ifrågasätter om en marknadsorienterad diskurs verkligen utgör ett lämpligt sätt att diskutera resultat inom utbildning. De utmanar därmed också den mentalitet som menar att konkurrens leder till förbättring av skolresultaten.

I USA används allt mer så kallade high-stakes test för att mäta elevers kunskaper, undervisningens effektivitet och för att jämföra elevers och skolors resultat. Om proven används korrekt, menar Volante (2004), kan de vara ett verktyg för lärare att identifiera elevers styrkor och svagheter. Emellertid riskerar det ökande trycket från politiker, skoladministratörer och allmänheten att fokus skiftar från vad vi vill att eleverna ska lära sig till vad som enkelt går att mäta. Detta har påverkat en del lärare så att de har riktat in undervisningen mot att öva på provinnehåll på bekostnad av viktigt kursinnehåll som inte testas på proven. Volante argumenterar för att lärare måste veta hur mycket tid det är rimligt att lägga på provförberedelser så att inte viktigt kursinnehåll offras i jakten på högre provresultat. Extra problematiskt blir det i de fall där en inkongruens uppstått mellan kursplanen och det innehåll som det standardiserade provet representerar. I stället för att rikta in undervisningen mot det som provet testar bör lärare diskutera det innehåll och de kunskaper som provet representerar för att utveckla elevernas autentiska lärande och utrusta eleverna med kunskaper som går utöver provets begränsningar. Även om provresultaten ökar så är det långt ifrån säkert att elevernas kunskaper faktiskt gör det. Därmed underminerar en undervisning baserad på teaching to the test validiteten på provresultaten då en bedömning av elevernas autentiska kunskaper inte kan göras utan snarare deras förmåga att memorera detaljer och anpassa sig till en viss provtyp (Volante, 2004).

Menken (2006) menar att teaching to the test innebär att eleverna förbereds för standardiserade prov genom att undervisningen fokuseras på det innehåll och de förmågor som proven testar och att lektionstid ägnas åt att undervisa om specifika provdetaljer och strategier för att klarar proven. I sin studie visar Menken hur No Child Left Behind-policyn som infördes i USA 2002 och de utbildningsreformer och nationella prov som följde påverkade undervisningen i engelska för elever med engelska som andra språk i skolor i New York. För att höja elevernas resultat infördes ett flertal high-stakes test och för att möta de nya kraven skrev skolor om sina kursplaner och lärare ändrade sin undervisning

för att rikta in den mot det proven testade. Lärarna i studien kände en stark press att det material som användes på lektionerna fokuserade på vad som skulle komma på proven så att de kunde höja elevernas och skolans resultat. Denna inriktning skedde så tidigt som möjligt i kursen och ett exempel på hur proven formade innehållet i undervisningen representerades av ett fokusskifte från kommunikativ kompetens mot litterär analys. Både lärare och elever i studien återkom till att proven hade smalnats av undervisningen då den i huvudsak inriktades mot provinnehållet. Ämnen och moment som inte täcktes av proven gavs mindre utrymme eller lyftes ur undervisningen helt och hållet. Således förlorade undervisningen både i bredd och i djup. Menken menar att detta är en problematisk utveckling då förändringarna i undervisningen drivs av prov som inte konstruerats för att möta elevernas särskilda behov och detta sänker kvaliteten i undervisningen.

Popham (2001) gör två distinktioner vad gäller sin definition av teaching to the test, å ena sidan undervisning som riktar in sig mot själva provuppgifterna och hur de är konstruerade, å andra sidan undervisning som fokuserar den kunskap eller de förmågor som provuppgifterna representerar. Enligt Popham kan en lärare som förbereder sina elever för ett standardiserat prov ta sig an uppgiften på två olika sätt. Det ena sättet, item-teaching, innebär att läraren lägger upp undervisningen genom att öva på autentiska eller imiterade provuppgifter. Detta ger, enligt Popham, helt missvisande resultat i det att det endast visar hur väl eleverna hanterar en viss sorts provuppgifter, inte vad de egentligen har för förmågor eller kunskaper. Det andra sättet, curriculum-teaching, fordrar att läraren i stället riktar in undervisningen mot specifika kunskapsområden eller förmågor som behövs för att klara provuppgifterna. Detta höjer elevernas resultat eftersom det utvecklar deras kunskaper och förmågor och är en för Popham önskvärd metod för att förbereda elever för standardiserade prov. Hos Popham blir således curriculum-teaching en form av god undervisning. Det förutsätter dock att proven korresponderar med kursplaner och kunskapskrav och att både styrdokumentet och de standardiserade proven är så tydligt skrivna att läraren inte behöver tolka och fundera över vilka kunskaper och förmågor som efterfrågas.

Idag genomför vi i Sverige många skolreformer och mycket tid ägnas åt att plåstra om Skolsveriges sargade självförtroende och det ställs krav på att förändra undervisningen för att få bättre resultat på till exempel de nationella proven och i PISA. Borde vi inte i stället tänka på vilket det goda samhället är och vad vi vill att det goda samhället ska vara om trettio år och rikta in utbildningen mot det? I dagens läroplansarbete finns det anledning att fråga sig vad målet

med vår utbildning i dag är. Vad har man för politisk och ideologisk vision om vad kunskap är och vad kunskap ska vara bra för? Och vem ska kunskapen vara till för? I mångt och mycket verkar det politiska tänket gå i en helt annan riktning än vad till exempel lärarna skulle önska. Lyssnar man till verksamma lärare i skolan idag är det inte många som skriver in sig i performativitetens ideal. Det är en verklighet som har tvingat sig på och som det inte går att värja sig mot. Nationella prov, marknadsföring, mätbara prestationer, förbättrade resultat och ökad måluppfyllelse har blivit ett mantra tillsammans med yttre krav från föräldrar, rektorer, marknad, media och politiker. Lärare tvingas stå till svars för en utbildningspolitik man kanske inte alltid stöder och försöka motivera eleverna att genomföra uppgifter för att de ”ska göras”. Inte för att det är viktigt. Inte för att det är roligt. Inte för att det förkovrar själen. Utan för att det ska kunna betygsättas, resultatrapporteras, mätas. Och i tysthet närms i trötta lärarhjärtan en stilla längtan om att få syssla med de stora frågorna, de riktiga kunskaperna. Det som ändå borde vara det centrala i svensk utbildning. Bildning.

Man kan ju hävda, likt Popham, att teaching to the test är helt i sin ordning eftersom de nationella proven ska reflektera kursplanens innehåll och kunskapskrav. I så fall är det ju precis vad lärare ska göra, undervisa i enhetlighet med styrdokumentet. Problematiskt blir det egentligen först om provet inte står i relation till kursplanens centrala innehåll och kunskapskrav. Extra problematiskt blir det också när politiker och tjänstemän reformerar utbildningen för att eleverna ska få bättre resultat i internationella skolundersökningar som till exempel PISA. Ett konkret exempel på hur det kan bli när bildning och performativitet kolliderar i dagens svenska skola hämtar jag ur min egen verksamhet som svensklärare på gymnasiet. I den reformerade skola som genomfördes år 2011 i kölvattnet av en längre nedåtgående resultat spiral i internationella undersökningar och som bytte ut bildningsbegreppet mot kvalitetsbegreppet har ytterligare ett nationellt prov tillförts svenskämnet i årskurs ett. Ett av delproven är ett prov i läsförståelse, vilket inte tidigare funnits på gymnasiet. Bakgrunden till införandet av detta prov är bland annat att svenska ungdomars läsförmåga har genomgått en tydlig försämring, illustrerad av de sjunkande resultaten i PISA (Palmér, 2011). Mot bakgrund av den tydliga kopplingen till PISA vad gäller läsförståelseprovet för gymnasiet kan man fråga sig huruvida det nationella läsprovet är konstruerat för att förbättra elevers läsförmåga eller för att höja resultatet i PISA? Provet syftar också till att styra in även svenskundervisningen på gymnasiet mot ett tydligare arbete med läsförståelse (Palmér, 2011). Provkonstruktören lyfter fram i lärarinstruktionerna till provet att de läsförståelseprocesser som prövas i läsförståelseprovet grundar sig på de läsprocesser som beskrivs

i PISA (Skolverket, 2014). Det som blir problematiskt är att det inte står någonting i gymnasiets ämnesplan i svenska om lässtrategier eller läsprocesser. Det finns heller inga kunskapskrav som kräver att eleven ska behärska varken lässtrategier eller läsprocesser. Det enda som står i kursens ämnesplan om läsförmåga är att eleven ska ha ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2014). Ändå ska just läsförståelse testas och betygsättas.

Inom ramen för Gy11 finns lite utrymme för kreativitet och bildning. De estetiska ämnena avskaffades över en natt och läsaren kan för sitt inre måla upp en bild av hur Schlegel, Hölderlin, Schiller och deras kollegor himlar med ögonen, tar sig för pannan och på bästa sturm und drang-manér dramatiskt dånar uppe på sina romantiska himlamoln över denna kursändring. I gymnasiesvenskan har kreativt och skönlitterärt skrivande bytts ut mot textproduktion av så kallad vetenskaplig karaktär. I stället för läsning som tolkas, upplevs och förmedlar kunskaper om vad det är att vara människa i olika tider och kulturer inriktas litteraturstudiet nu på det funktionella läsandet som ska mätas och bedömas på bekostnad av det lustfyllda, bildande läsandet. Den så kallade bildningsdelen av ämnet svenska för i den senaste läroplanen en tynande tillvaro ty den kan varken mätas eller användas för att bevisa en ökad måluppfyllelse. Svenskämnets själ håller långsamt på att gå förlorad. Klämd mellan krav på att producera mätbara resultat, att förbättra elevernas resultat i PISA, att följa de nya styrdokumenterna och övertygelsen om att svenskämnet egentligen syftar till att vara ett litteraturhistoriskt bildningsämne med förmedling av kulturarv och kanon (Olin-Scheller, 2006) blir svenskläraren en symbol för den kollision mellan bildning, performativitet och teaching to the test som pågår i svensk skola idag. Ska hen lägga om sin undervisning för att eleverna ska prestera bättre på proven trots att de egentligen inte går att förankra i kunskapskraven? Eller ska hen fortsätta undervisa mot styrdokumenterna men kanske inte kunna producera mätbara resultat? Eller fortsätta vårda det som är hjärtat och själen i svenskämnet? Bildning.

Så står vi då där i korridoren, min kollega och tillika Shakespearefantast och jag, och ska stå till svars inför våra elever för vårt val att låta vår idol förbli obefläckad av krav på prestationer och mätbara resultat. Förvisso blir eleverna lättade att inte behöva bli betygsatta och kontrollerade i varje skoluppgift, men lite konstigt tycker de att det är att inte kunna säga exakt vad de ska ha sin nya kunskap till. En lite lätt luddig kunskap som inte låter sig mätas och vägas, som inte direkt går att koppla till kunskapskraven men som kanske i slutändan kommer vara det som finns kvar hos eleverna när de glömt bort allt annat de lärt sig av mig och min kollega. Bildning.

Referenser

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. I *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. (2006). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. I H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & J-A. Halsey. (Red.), *Education, Globalization & Social Change*. (s. 692-701). Oxford: Oxford University Press.
- Beiser, F. (1998). A Romantic Education – The Concept of Bildung in early German romanticism. I A. Oksenberg Rorty (Red.), *Philosophers on Education. New historical perspectives*. London: Routledge.
- Blake, N., & Masschelein, J. (2003). Critical Theory and Critical Pedagogy. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish, (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (2003) Introduction. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. I *Utbildning & Demokrati* 3(15), 7-29.
- Jankowski, N., & Provezis, S. (2014). Neoliberal Ideologies, Governmentality and the Academy: An examination of accountability through assessment and transparency. *Educational Philosophy & Theory*, 46(5), 475-487.
- Lundahl, L. (2013). Arbetet i den marknadsutsatta gymnasieskolan. I M. Vinterek & A. Arnqvist (Red.), *Pedagogiskt arbete – Enhet och mångfald. Nationell konferens i pedagogiskt arbete, 16-17 maj 2013* (ss.12-20). Falun: Högskolan Dalarna.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, (1994).
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation? xurl =http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1071.pdf%3Fk%3D1071>. Hämtad 2015-04-15.
- Marshall, J. (1999). Performativity: Lyotard and Foucault through Searle and Austin. *Studies in Philosophy and Education* 18, 309-317.
- Menken, K. (2006). Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 30(2), 521-546.
- Oksenberg Rorty, A. (1998), (Red.). *Philosophers on Education. New historical perspectives*. London: Routledge.

- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Karlstad University Studies: 2006:67). Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Nationalencyklopedin (2015). Bildning. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/bildning> Hämtad 2015-04-15
- Nilsson, R. (2013). Makt, kritik och subjektivering: En essä om Foucault och bildningens aktualitet. *Humanetten*, nr 31, hösten 2013, 5-18.
- Nordin, A. (2010a). Bildningens motspråk. I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 97-118.
- Nordin, A. (2010b). Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 1-17.
- Palmér, A. (2011). Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. I M. Ellvin, G. Skar, & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring?* Stockholm: Svenskläraryörelsen.
- Popham, J. (2001). Teaching to the Test? *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Schacht, R. (1998). A Nietzschean Education: Zarathustra/Zarathustra as educator. I A. Oksenberg Rorty (Red.), *Philosophers on Education. New historical perspectives*. London: Routledge.
- Skolverket (1992), *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. SOU 1992:94, Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2014). *Lärarinformation till kursprov i Svenska 1/Svenska som andraspråk 1 VT 2014*. Stockholm: Skolverket.
- Tängerstad, E. (2014). Bildning – varken utbildning eller inbillning. I A. Burman, (Red). *Att växa som människa: om bildningens traditioner och praktiker*. (ss. 59-81). Huddinge: Södertörns högskola.
- Volante, L. (2004). Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2004:35.
- Wood, A. (1998). Hegel on Education. I A. Oksenberg Rorty (Red.), *Philosophers on Education. New historical perspectives*. London: Routledge.