

Att visa vad man kan. Elever som medspelare i förändrade policypraktiker om bedömning i år sex.

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

Abstract

I den här artikeln studeras hur policyförändringar när det gäller betyg och nationella prov i årskurs sex framträder i elevers interaktion. Den fråga som specifikt utforskas är hur eleverna positionerar sig i relation till förändrade bedömningspraktiker samt vilka ideala elevidentiter som därigenom framträder. Ett urval från gruppintervjuer med elever i årskurs sex har analyserats med fokus på hur de i interaktionen konstruerar berättelser om prov och bedömning i undervisningen. Resultatet visar hur policydiskurser görs som samkonstruktioner i elevernas interaktion. Ett dubbelt elevideal framträder där man som elev både förväntas prestera och ta ansvar för att visa vad man kan, samtidigt som man också förväntas kunna tänka självständigt och argumentera för sin sak – men på ett sätt som faller inom ramen för systemets officiella retorik. Eleverna framstår som kompetenta medspelare och aktörer inom systemet som bidrar till görandet av policy. Samtidigt är de också objekt för de förändringar som policyreformer syftar till att påverka. Resultatet väcker frågor om villkor för elevers deltagande i policyförändringar, och inte minst när det gäller elevers möjligheter till att göra motstånd och kunna påverka de elevideal som formas i samband med utbildningspolitiska reformer i ett allt mer marknadsorienterat utbildningssystem.

Inledning

Whatever happens, (most) policies will be struggled over and struggled with by “those people who are its object”. (Ball et al, 2012, s. 142)

Citatet ovan är hämtat från boken *How schools do policy*, där en forskargrupp i Storbritannien under ledning av Stephen Ball studerat skolors och lärares görande av policy i en tid präglad av en allt snabbare förändringstakt inom det utbildningspolitiska området. Citatet belyser hur olika politiska initiativ för att förbättra skolors och elevers resultat kommer att involvera aktörer på alla

nivåer i skolsystemet. Inte minst kommer aktörerna i den lokala skolkontexten – det vill säga lärare och elever – i sin vardag att kontinuerligt ställas inför att behöva översätta olika former av policytexter till handling.

Svenska mellanstadieelever har under senare år fått delta i en lång rad förändringar när det gäller kunskapsbedömningar och resultatuppföljning i form av nationella prov, individuella utvecklingsplaner och betyg. År 2009 gjordes de nationella proven på mellanstadiet (då i årskurs fem) obligatoriska, från att tidigare ha varit frivilliga. Några år tidigare (år 2006) hade då även uppföljningen av elevers individuella studieprestationer förstärkts genom införandet av obligatoriska terminsvisa individuella utvecklingsplaner (IUP) på grundskolan. Vid införandet av IUP betonades att dessa skulle vara ett planeringsinstrument för att framåsyftande och i samverkan skapa så goda studieförutsättningar som möjligt för varje elev, men inte innehålla betygsliknande omdömen. Detta förändrades 2008 genom att summativa omdömen infördes på elevernas IUP, och från och med läsåret 2012/13 ersattes IUP i årskurs sex av återinförda betyg. Samtidigt genomfördes flera förändringar när det gäller de nationella proven på mellanstadiet genom att de flyttades från årskurs fem till årskurs sex och nya nationella prov i de naturvetenskapliga och de samhällvetenskapliga ämnena började utprövas. Följande läsår, 2013/14, genomfördes de första obligatoriska nationella proven i NO och SO, vilket innebar att man under vårterminen i år sex 2014 genomförde sammanlagt 16 olika delprov i fem olika skolämnen. Redan året därpå, vårterminen 2015, beslutades dock att proven i SO och NO skulle göras frivilliga, för att under 2016 avskaffas helt.

Den bild som framträder visar hur fokus för skolans bedömningsinstrument allt mer förskjutits från förutsättningarna i undervisningssituationen till den individuella elevens prestation (med ett särskilt fokus på svenska, engelska och matematik), vilket har satt press på både lärare och elever att visa upp goda resultat i en allt mer konkurrensutsatt skola. Detta har visat sig påverka såväl lärares professionella autonomi som elevernas identitetsformering i riktning mot allt mer performativa uttryck och risk för en allt mer fragmentarisk kunskapssyn (Asp-Onsjö, 2011; Ball, 2003; Hirsh, 2015; Jeffrey, 2011; Lundahl, 2005; Olovsson, 2015; Tanner & Pérez Prieto, 2014). I den här artikeln intresserar jag mig för hur några av de policyreformer som beskrivits ovan blir ”struggled over” och ”struggled with” av en specifik grupp aktörer, vilka också kan ses som deras objekt, nämligen eleverna. Syftet är att beskriva hur

policyförändringar när det gäller betyg och nationella prov i årskurs sex framträder i elevers interaktion. Genom att studera elevers interaktion i samtal om betyg och nationella prov utforskar jag hur de positionerar sig till förändrade bedömningspraktiker samt vilka ideala elevidentiteter som framträder därigenom.

Mellan marknadens logik och statens kontroll

Den officiella intentionen med de nationella proven är att de ska vara en grund för analyser och instrument för att öka likvärdigheten i betygssättning och bedömning mellan skolor (Skolverket, 2015). Besluten om de nationella proven liksom betygsreformen kan på så vis förstås som ett sätt för staten att ta kontroll av skolans innehåll i ett utbildningssystem som under de senaste decennierna förändrats i riktning mot avreglering, konkurrens och resultatfokus. Samtidigt har individens valfrihet stärkts genom elevers och föräldrars möjlighet att välja mellan olika skolor. Skola och utbildning har därigenom i allt högre grad kommit att styras med marknaden som förebild, vilket bland annat har lett till ett ökat behov av tydligt mätbar information för att kunna jämföra individers, skolors och även skilda nationers resultat och prestationer. Ur ett lärarperspektiv medför skolans nya konkurrenssituation att lärares autonomi tenderar att minska till följd av ökande inslag av marknadsanpassning. (Hirsh, 2015; Lundahl 2005; 2014; Lundström & Rönndahl, 2015; Olovson, 2015). En följd av detta är att risken för betygsinflation ökar, vilket också medfört ett tilltagande intresse för kontroll och resultatuppföljning från statens sida. Detta i sin tur innebär ökande krav på dokumentation och administration, vilket lett till ökad arbetsbörda för lärarna. Införandet av fler betyg och nationella prov har därför från statlig sida också behövt balanseras mot den ökade arbetsbelastning som nya dokumentationskrav medfört för lärarna. Det snabbt genomförda beslutet att göra de nationella proven i SO och NO frivilliga under våren 2015 kan förstås som en sådan balansgång som syftar till att minska lärarnas, och elevernas, arbetsbelastning under vårterminen i år sex.

Ur elevernas perspektiv visar Asp-Onsjö och Holm (2014a; b) hur de nationella proven i år 9 är något som elever förhåller sig ganska pragmatiskt till, samtidigt som de i hög grad förlägger ansvaret för framgång eller misslyckande på sig själva. Skolframgång framställs som något man i stor utsträckning själv kan ”välja” som elev, vilket visar sig bidra till en förstärkning av skillnader mellan

olika elevgrupper, både när det gäller klass, kön och etnicitet, i ett utbildningssystem som allt mer utmärks av en konkurrensinriktad performativitet. När det gäller mellanstadiet visar Olovson (2015) hur förändrade bedömningspraktiker med fler prov och betyg har lett till ett ökat fokus i undervisningen på styrdokumentens kravnivåer, vilket har bidragit till en ökad upplevelse av stress för många av eleverna (se även Löfgren, Löfgren och Pérez Prieto, 2015). Genomförandet av nationella prov och betygsättning kan i ljuset av detta ses som en policypraktik genom vilken elevers och skolors resultat görs mätbara och jämförbara både utifrån marknadens behov av rankingar och utifrån den statliga styrningens intentioner om likvärdighet mellan skolor. Marknadiseringen av nationella utbildningssystem får således konsekvenser för alla inblandade i verksamheten och leder till att kraven på individer att konstruera information om sig själva som konkurrenskraftiga, enligt utifrån definierade mål och kontroller, ökar (Ball, 2006; Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Löfgren, 2012).

Att visa vad man kan – performativitet och policy enactment

En teoretisk utgångspunkt i den här artikeln är att de förändringar som ovan beskrivits när det gäller skolans styrning leder till att det skapas ett performativt tryck på alla nivåer i skolsystemet (Ball, 2003; 2006; Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010; Rasmussen et al., 2014; Tanner & Pérez Prieto, 2014). Skolans förändrade styrning medför att aktörer på samtliga nivåer i skolan – nationer, huvudmän, skolledare, lärare och elever – involveras i upprätthållandet av, och görs ansvariga för, att kontinuerligt visa upp kunskaper och resultat som kan värderas och jämföras i olika sammanhang. Detta kan förstås i relation till Lyotard (1979/1993) som menar att synen på kunskap och utbildning kommit att förändras på så vis att dess värde snarare ses i relation till dess användbarhet än som ett egenvärde i sig, vilket kan beskrivas som ett postmodernt villkor. Detta medför enligt Lyotard radikalt förändrade villkor för hur utbildningssystem formas:

The transmission of knowledge is no longer designed to train an elite capable of guiding the nation towards its emancipation but to supply the system with players capable of acceptably fulfilling their roles at the pragmatic posts required by its institutions. (Lyotard, 1979/1993, p. 48)

När det gäller elevernas roll i systemet använder Jeffrey och Troman (2011) begreppet “performative learning identities”, för att beskriva hur elever i det vardagliga sociala samspelet uppvisar de centrala värden som rådande bedömningsdiskurser föreskriver; höga ambitioner, att göra sitt bästa och att alltid sträva efter förbättring. Målformuleringar och prov införlivas som ett sätt att förstå vad kunskap och lärande innebär, och eleverna lär sig vikten av att framställa sig själva och sina kunskaper på ett sådant sätt att det kan testas mot givna mål. Jeffrey och Troman förstår dessa performativa identiteter som konstruerade inom de sociala praktiker som de deltar i, och att detta fyller en viktig funktion för att skapa sammanhang och förståelse i den kontext de befinner sig.

Snarare än att ses som idéer och beslut som implementeras uppifrån och ned, blir policyförändringar ur detta perspektiv något som görs genom de tolkningar och översättningar till handling som görs av aktörer på alla nivåer. Detta sätt att förstå policy innefattas i begreppet *policy enactment* (Ball et al., 2012; Ball, 2015). Detta innebär att policy inte enkelt kan beskrivas i termer av att implementera annorlunda eller bättre sätt att agera inom en organisation. Policyförändringar involverar människor i olika positioner som finns i en högst påtaglig fysisk och materiell miljö och det är genom dem, i vardagens olika handlingar och möten mellan människor, som policy görs. Införandet av fler nationella prov i år sex, liksom införandet av betyg i år sex, syftar till att förändra lärares och elevers vardag i skolan – lärare och elever kan sägas vara objekten för dessa reformer. Men samtidigt kommer samma lärare och elever att aktivt behöva ta ställning till de nya direktiven, tolka dem och översätta dem i handling – man kan på så vis också beskriva lärare och elever som centrala aktörer i förändringen av policy.

När *policy enactment* tidigare studerats på skolnivå är det vanligen skollära och lärare som setts som aktörerna, men i en tidigare studie visas hur inte bara lärare utan också elever i klassrummets vardagliga interaktion bidrar till att omsätta och upprätthålla policydiskurser (Tanner & Pérez Prieto, 2014; Pérez Prieto & Tanner, 2014). Eleverna deltar i interaktioner som resulterar i ideala framställningar av ”den goda eleven” som tar ansvar för sina studier och kontinuerligt strävar efter förbättring. Dessa positioneringar kan beskrivas som *fabrikationer* (Ball, 2006; Perryman, 2009). Perryman menar att fabrikationer bör förstås som individers och organisationers svar på de krav som ett kontroll- och marknadssamhälle ställer, och att de representerar strategiska val i hur man framställer sig själv på ett sätt som motsvarar de krav man uppfattar. Det

handlar inte så mycket om huruvida dessa framställningar kan ses som ”sanna” eller inte, utan snarare om vilka av alla möjliga versioner av sig själv man väljer att beskriva. Fabrikationer kan därmed dels ses som ett sätt att motsvara de krav som ställs, men kan också förstås som ett sätt att skydda den personliga integriteten liksom att göra motstånd genom de val man gör att avstå från eller ignorera vissa krav. På så vis kan ökade krav på dokumentation, tester och värderingar leda till beskrivningar av individer och organisationer som döljer lika mycket som de visar upp (Ball 2003; 2006).

Metod och material

Analysen i den här artikeln bygger på data från gruppintervjuer med elever i år sex vid två tillfällen, dels i samband med att de fått sina första betyg i år sex och dels i samband med att de genomfört de nationella proven i SO och NO. Intervjuerna ingår som en del av datamaterialet i en klassrumsetnografisk studie, ”Att visa vad man kan”, som följt två klassers arbete med de nationella proven under hela läsåret i år sex, samt gruppintervjuer med elever på ytterligare en skola vid två tillfällen. Studien ingår i sin tur som en delstudie i det större projektet ”Mellanstadieelevers berättelser om att göra nationella prov och få betyg”¹, i vilket gruppintervjuer med mer än 195 elever på sju olika skolor genomförts om deras erfarenheter av att göra nationella prov och få betyg. I delstudien ”Att visa vad man kan” har jag förutom sammanlagt 14 gruppintervjuer med elever även följt och videodokumenterat förberedelser och genomförande av de nationella proven under 13 undervisningspass i SO och NO fördelade över läsåret 2014/2015. Förutom den vanliga undervisningen under året har jag videodokumenterat några lektioner där man förbereder sig för proven med hjälp av gamla prov, och jag har också filmat ett par lektioner då proven görs. I den här artikeln är det framförallt gruppintervjuerna, vilka också har videofilmats, som utgör underlag för analysen.

I analysarbetet använder jag mig av tillämpad samtalsanalys, CA (Conversation Analysis), en metod som med utgångspunkt i etnometodologiska grundantaganden handlar om hur människors sociala liv konstitueras i och genom kommunikation och samspel i olika sammanhang (ten Have, 2009; Hutchby & Wooffitt, 2008; Sidnell & Stivers, 2013). En grundläggande utgångspunkt inom CA är att socialt samspel kan förstås som gemensamma kommunikativa projekt där deltagarna använder sig av varandras yttranden som resurser för att tillsammans föra ett samtal vidare. För detta krävs en

intersubjektiv förståelse av det gemensamma i situationen, liksom en orientering mot de omgivande förutsättningar som interaktionen är inbäddad i. Ansatsen innebär därför att man strävar efter att förstå interaktionen ur deltagarnas perspektiv, och därför undviker att utifrån lägga på tolkningar och förklaringar till människors agerande om de inte själva i sin interaktion gör detta relevant. Till analysen har jag särskilt valt ut situationer då eleverna i intervjusituationen orienterar sig mot betyg och bedömning som policy, för att i detalj undersöka hur de tillsammans konstruerar positioneringar och ställningstaganden i förhållande till förändrade bedömningspraktiker. Jag intresserar mig alltså inte bara för vad de säger om detta, utan framförallt för hur de tillsammans konstruerar policy och elevideal i interaktionen med varandra och forskaren. Perspektivet innebär att samtalet ses som en social handling, i vilket de på olika sätt orienterar sig mot diskursiva förutsättningar i den lokala kontexten. Eftersom även intervjuaren, det vill säga jag, ingår i samtalet ses även denne som en deltagare i de positioneringar som görs.

Elevers perspektiv på förändrade bedömningspraktiker i år 6

Det resultat som här redovisas bygger på ett urval av de gruppintervjuer som genomförts på de båda skolor som ingår i studien. Utgångspunkten för urvalet har varit tillfällen då samtalen i gruppintervjuerna kommit in på några i datamaterialet som helhet vanliga samtalsämnen. Det har till exempel handlat om hur elever upplever att betygsättning är något som kommit att ständigt prägla undervisningen i vardagen, återkommande jämförelser mellan den egna skolan och andra skolor samt hur eleverna i årskurs sex upplever en allt starkare press på att prestera goda resultat. De tre första exemplen kommer från tre olika gruppintervjuer som genomfördes i januari 2015, strax efter det att de fått sina första betyg inför julavslutningen 2014. Jag har också valt ut ett exempel från en särskild händelse som eleverna på den ena skolan berättar om, som handlar om hur eleverna till rektorn framfört en protest mot att göra de nationella proven efter det att de gjorts frivilliga. Exemplet är hämtat från den andra skolan och de intervjuer som gjordes i maj 2015 efter genomförandet av de nationella proven. Detta utgör ett ovanligt exempel på elevers artikulerade motstånd mot en bedömningspraktik, vilket gör den intressant att uppmärksamma.

Allt man gör betygsätts ju

Det första utdraget kommer från en intervju med tre elever och har föregåtts av att eleverna har berättat om hur läraren nu i årskurs sex mycket oftare än tidigare hänvisar till kunskapskrav och betyg i undervisningen. Detta är ett vanligt tema i många av elevintervjuerna i projektet som helhet, och är även något som ligger i linje med vad tidigare forskning visat (se t.ex. Asp-Onsjö & Holm, 2014a; b; Jeffrey & Troman, 2011; Olovsson, 2015).

150121 betyg I: 17.16 – 18.10

1 I: för det låter ju ändå som att ni pratar ganska mycket
2 m::e: eran lärare i klassrummet om det här
3 E1: ja
4 E2: ja
5 I: [att hon för]klarar hur hon tänker å sådär ganska mycket för er
6 E3: [ja]
7 E3: ja för hon säger det här kommer betygsättas [eller det här]
8 ((skratt))
9 E1: [((skratt))]
10 I: ja
11 E3: ö kommer komma på nationella pro:[ven å]
12 [ja]
13 E3: [så]
14 I: [a:] ja. [du skrattar lite sådär] du känner igen.
15 E1: mm
16 ((E2 och E3 skrattar))
17 I: äre ofta eller?
18 E1: ja:
19 E3: ja typ hela tiden
20 E1: det blir-
21 E3: aa
22 E1: kan ju bli lite roligt för att (0.5) de ä väl egentligen allting
23 betygssätts ju vad man gör [och]
24 I: [mm]
25 E1: (0.6) det ka:nске:: betygsätts extra mycket men allt man gör
26 betygssätts ju [så he]
27 I: [mm]
28 (0.8)
29 E1: ja
30 I: så du tycker atte: (0.6) ibland blir (.) lite för ofta som ni
31 pratar om det
32 E1: mm ja: det är väl- det blir kanske lite om man säger att (.) ja
33 det här just kanske betyget (.) ja det är ett viktigt det är väl
34 klart att det är [men .h]
35 I: [mm]
36 det är väl allt är ju vik[tigt som man gör]
37 I: [mm (.) mm]

När intervjuaren inledningsvis på rad 1-2 ställer frågan ”för det låter ju ändå som att ni pratar ganska mycket me eran lärare i klassrummet om det här” syftar det tillbaka på elevernas tidigare berättelser under intervjun. Eleverna instämmer samtliga i detta (raderna 3,4 och 6) delvis samtidigt som intervjuaren utvecklar sin fråga ”att hon förklarar hur hon tänker å sådär ganska mycket för er” (rad 5). Elev 3 gör en animerad beskrivning av hur det kan låta när läraren förklarar, ”det här kommer att betygsättas eller det här [...]ö kommer komma på nationella pro:ven å ” (rad 7-11).

Eleven berättar detta med en skrattande röst, och även Elev 1 skrattar åt denna beskrivning (rad 9). Intervjuaren uppmärksammar att även Elev 1 skrattar och tolkar detta som ett igenkännande (rad 14), vilket eleven bekräftar. Intervjuaren frågar då om det är något som händer ofta (rad 17), och i de följande talturerna fyller Elev 1 och 3 i varandras tal och bekräftar detta, varpå elev 1 summerar att *”det ju kan bli lite roligt för att det är väl egentligen allting betygssätts ju vad man gör och (0.6) det kanske betygssätts extra mycket men allt man gör betygssätts ju så he man gör som betygssätts”* (raderna 22-26). Intervjuaren bekräftar elevens beskrivning genom korta inskjutna ”mm” som överlappar elevens berättelse. Efter en märkbar tystnad (rad 28) efter intervjuarens sista ”mm” uteblir ytterligare svar från eleven, och intervjuare frågar då om hen tycker att det blir lite för ofta som de pratar om betygen (rad 30-31). Eleven instämmer då, med viss tvekan att det väl är viktigt vid ett visst tillfälle, men att det också är klart att *”det är väl allt är ju viktigt som man gör”* (rad 36), vilket görs som en referens till att läraren påminner onödigt ofta om att uppgifter är viktiga och betygsgrundande.

Analysen av detta exempel visar hur eleverna, i relation till intervjuarens fråga, konstruerar lärarens och undervisningens hållning till betyg som något som genomsyrar den vardagliga klassrumsinteraktionen. Elev 3 ger ett specifikt exempel på hur det kan låta från lärarens håll, och det sätt som eleverna gemensamt skrattar åt detta inte bara bekräftar att de känner igen beskrivningen, utan skrattet skapar även en viss distans som mildrar det mönster som de beskriver (Vettin & Todt, 2004), vilket är i linje med den pragmatiska elevinställningen till bedömningspraktiker som tidigare visats av Asp-Onsjö och Holm (2014a). Elev 1 visar vidare hur detta kan anses vara en gemensamt känd företeelse genom hur hen ramar in sin tolkning med partikeln ”ju” när hen förklarar att det ju blir lite roligt, allting betygssätts ju vad man gör. Inom samtalsanalytisk forskning finns beskrivet hur adverbet ”ju” används för att indexera någon form av gemensamt känd information mellan samtalsparter som de alla borde känna till (Heinemann, Lindström, & Steensig, 2011). Här orienterar sig alltså Elev 1 till en gemensamt känd diskursiv kunskap om hur betygsättning är en ständigt närvarande aspekt av all undervisning. Samtidigt bidrar den målande beskrivningen av hur det specifikt kan låta också till att reproducera samma diskursiva hållning till betygsättning som något allestädes närvarande för både elever och lärare i undervisningens kontext.

Top notch

Nästa utdrag kommer från en intervju med tre andra elever i samma klass. Eleverna har även här berättat om hur lärarna nu i åk sex pratar allt oftare om bedömningskriterier, och vikten av att visa sina kunskaper för att nå så höga betyg som möjligt. En av eleverna reflekterar över att det verkar vara viktigt för lärarna själva att deras elever får bra betyg:

150121 betyg II: 11.00 – 11.33

1 E1: det känns lite som att liksom lärarna vill (0.5) att vi
2 e:: liksom nästan vill sätta jättebra betyg [för att]
3 I: [mm]
4 E1: dom liksom vill visa-
5 I: okej
6 E1: jag känner liksom en som fick nie: a:n.
7 I: ja:
8 E2: va:
9 D: ja
10 (1.3)
11 E2: vem va de?
12 E1: Matilda J:
13 (0.6)
14 E2: jaha
15 (0.5)
16 I: så på dig låter det som att det är viktigare för lärarna
17 E1: [ja att]
18 I: [med]bra betyg än [för er?]
19 E1: [för att]
20 E3: [vem ä Matilda J]
21 (0.5)
22 E1: mm Matilda Jansson på Centrumskolan
23 (0.8)
24 E1: de va jätt- de va väldigt många som fick bra betyg där
25 I: mm:
26 E1: för att liksom lärarna vill visa att deras skola är liksom
27 (0.5) top notch

Utdraget ovan inleds med att Elev 1 reflekterar över hur lärarna verkar ha ett eget intresse i att sätta jättebra betyg för ”*dom vill liksom visa-*” (rad 4). Hen följer inte upp explicit vad eller till vem de vill visa detta, utan fortsätter istället som svar på intervjuarens frågande ”*okej*” (rad 5) att styrka sin reflektion med en specifik berättelse om en elev som hen känner på en annan skola som fick hela nio stycken ”A” i sitt betyg (rad 6). Detta väcker de andra elevernas uppmärksamhet (rad 6, 11 och 20) och de ställer frågor för att hen ska specificera närmare vilken elev och vilken skola det handlar om. Intervjuaren följer också upp den inledande reflektionen, men utifrån ett annat intresse ”*så på dig låter det som att det är viktigare för lärarna med bra betyg än för er*” (rad 16-17). Intervjuarens fråga överlappar delvis kamraternas frågor om vilken elev det är, men efter att Elev 1 har validerat sin berättelse genom att specificera vilken elev det handlar om (rad 22), sammanfattar hen innebörden i sin reflektion på ett

sätt som också är ett svar till intervjuaren ”*de va väldigt många som fick bra betyg där [...] för lärarna vill visa att deras skola är liksom (0.5) top notch*” (rad 24-27).

Elev 1 sammanfattar på så vis berättelsen om eleven på den andra skolan genom att hävda att det var så många där som fick bra betyg eftersom lärarna vill visa att deras skola är, som hen säger, ”*top notch*” (rad 27). Detta uttryck föregås av en markerad tystnad, vilket gör att uttrycket accentueras och framstår som medvetet valt för att göra effekt. Man kan ana en kritisk inställning till denna performativa inställning från lärarnas sida, och senare i intervjun hävdar eleverna också att de misstänker att lärare på andra skolor oftare ger högre betyg samtidigt som lärarna på deras egen skola är striktare och mer rättvisa i sina bedömningar. Detta tema är inte ovanligt i intervjumaterialet som helhet i det större forskningsprojektet, men genom samtalsanalysen blir det synligt hur berättelser om bedömningspraktiker görs i interaktionen mellan elever och intervjuaren. Såsom interaktionen utvecklas, används det enskilda exemplet med Matilda J som ett sätt för Elev 1 att underbygga sitt anspråk om att betygets betydelse går långt utöver den enskilda elevens prestation, genom att de också fyller en performativ funktion för lärarna och skolan för att visa sin excellens. Så som Elev 1 använder sig av det specifika exemplet för att säga något om hur man generellt kan förstå de förändrade bedömningspraktikerna framträder en bild av att detta är något som eleverna har erfarenhet av att tala om även från andra sammanhang än intervjusituationen. Därigenom samverkar eleverna i interaktionen på ett sätt som får dem att framstå som kompetenta läsare av systemet genom diskursivt färgade berättelser om elevskap, lärarprofession och konkurrens mellan skolor i relation till betyg och bedömning.

Att känna press

Ett tredje vanligt tema i elevintervjuerna handlar om hur elever i åk 6 upplever en negativ press i samband med ett ökat fokus på kravnivåer och prestationer i år sex. Följande utdrag kommer från en tredje gruppintervju i samma klass, med tre andra elever som berättar om den ökande pressen som lärarens större fokus på de nationella proven och betygskriterierna fört med sig nu i årskurs 6.

150121 betyg II: 15.50 – 16.16

. E1: man får [väldigt stor]
2 E2: [å sånt]
3 E1: press på [sig]
4 E2: [ja]
5 Int: [mm]
6 E1: [vilk]et också ka- ja det ka- ibland så leder ju- kan
7 det ju liksom leda till att man
8 Int: mm
9 E2: man vill inte alltså man ger upp man vill inte det är
10 liksom-
11 E1: mm:
12 Int: [bl-]
13 E2: [man] orkar inte mer ja:
14 Int: mm
15 (0.6)
16 E2: jag tänker inte göra det [för-]
17 Int: [mm]
18 (0.5)
19 E2: [asså de har blivit så]
20 Int: [har du känt så ibland?]
21 E2: ja: alltså det har blivit så stor press på en.
22 Int: mm:
23 E2: på oss och-
24 Int: mm
25 E2: ja ä::m ä nog inte ensam om att tycka de
26 Int: mm
27 E2: alltså de har blivit så stor press ni ska göra det här bra
28 ni ska göra det här bra

Elev 1 inleder utdraget med den generella reflektionen att ”man får väldigt stor press på sig” (rad 1 och 3). Elev 2 överlappar detta och instämmer (rad 2 och 4), men det är Elev 1 som först behåller turen och utvecklar reflektionen genom att beskriva hur det ”ibland så leder ju- kan det ju liksom leda till att man-” (rad 6-7). Hen avbryts av Elev 2 som tar vid och fortsätter direkt ”man vill inte alltså man ger upp man vill inte det är liksom- ” (rad 9). Här avbryter hen sig, Elev 1 bekräftar (rad 10) och intervjuaren gör en ansats att säga något (rad 11). Elev 2 fortsätter dock att beskriva hur det känns ”jag tänker inte göra det för-” (rad 15) och efter intervjuarens bekräftande ”mm” (rad 16) ”asså det har blivit så” (rad 18). Så här långt är berättelsen om den ökande pressen generellt hållen, eleverna uttrycker sig i allmänna termer om hur ”man” känner sig som elev. I rad 19 bryter dock intervjuaren in med en mer specifik fråga riktad till Elev 2 ”har du känt så ibland?”. I sitt svar inleder eleven med att förklara ”alltså det har blivit så stor press på en” (rad 20). Hen ändrar sedan positionering något och förtydligar ”på oss och-” (rad 22) för att slutligen explicit hävda att ”ja ä::m ä nog inte ensam om att tycka de” (rad 24) och hen förtydligar ytterligare att hen talar i generella termer ”alltså de har blivit så stor press ni ska göra det här bra ni ska göra det här bra.” (rad 26-27).

Även här visar analysen hur elevernas berättelse görs som en samkonstruktion av eleverna i relation till intervjuarens frågor. De gör specifika beskrivningar över de känslor som den ökande pressen väcker, men placerar tydligt dessa känslor som en kollektiv och generell erfarenhet, snarare än en individuell upplevd situation. Konsekvent väljer eleverna att tala om ”man” och ”oss”, och på intervjuarens specifika fråga till en enskild elev om hen har känt så, förändras känslans placering i elevens svar till att handla om elever generellt, genom att hen inte är ensam om att tycka så. På så vis förskjuts i interaktionen den enskilda elevens upplevelse till mer diskursiva konstruktioner av den ideala eleven, en ”normalelev” som förväntas kunna hantera en ökande press på att ständigt prestera bra men som också kan uttrycka visst motstånd mot detta.

Tappar tid

Till skillnad från de tre första exemplen, representerar det fjärde utdraget ett exempel på elevers uttalade motstånd mot en specifik bedömningspraktik. De nationella proven är starkt reglerade från statlig nivå och kan ses som ett exempel på en så kallad imperativ policy (Ball et al., 2012), det vill säga det finns egentligen inget utrymme för skolorna att påverka eller välja om de ska genomföras eller inte. I samband med att de nationella proven i NO och SO våren 2015 gjordes frivilliga för skolorna, uppstår dock ett nytt läge då provens genomförande inte tycks lika oundvikligt vilket öppnade för viss förhandling. Eleverna på den skola som följdes under hela läsåret upptäckte i samband med detta att deras jämnåriga kamrater på kommunens andra skolor inte skulle behöva göra de nationella proven i SO och NO, och fann det då orättvist att rektor på deras skola beslutat att de ändå skulle göra proven. De framförde kritik mot detta till sina lärare, som i sin tur hjälpte eleverna att organisera ett möte med rektorn för att framföra sina åsikter och försöka påverka beslutet. I fyra olika gruppintervjuer berättar de för mig som intervjuare en samstämmig bild av händelseförloppet. I följande exempel från elevintervjuerna analyseras ett utdrag från en av intervjuerna med fokus på hur eleverna i interaktionen konstruerar sin argumentation mot provens genomförande. Utdraget föregås närmast av att intervjuaren har ställt frågor till eleverna om varför det är viktigt att göra lika i hela kommunen.

150507 NP NO: 05.14 – 05:48

1 E1: å då tappar man väldigt mycket tid
2 I: ja vad är det ni har förlorat på det då tror ni
3 (0.8)
4 E1: °mm° (0.9) typ lära sig och typ om vi har prov så har vi
5 svårare å liksom ha rätt på dom eftersom vi inte har haft
6 lika mycke:: (0.4) tid å lära sig
7 I: andra prov menar du än de [natione][lla?]
8 E1: [ja]
9 E3: [mm]
10 E1: dom vanliga proven
11 I: mm (.) kommer det å (.) ha någon betydelse för era betyg å
12 så där?
13 E1: ja det kan det ha
14 E2: mm lite
15 E3: [ja]
16 I: [mm] hur tänker ni då?
17 E1: kan sänka det typ† om vi inte får lika mycket träningstid;
18 E3: ja [sen så] vi har ju en typ viss inläringstid†
19 E2: [mm]
20 E3: =[och] (.) <om: man inte> följer den så lär man sig ju inte
21 I: [mm]
22 E3: =lika mycket å [kanske inte] kan prestera [lika bra]
23 I: [mm] [mm]
24 E3: =på [proven†]
25 I: [mm]

Elev 1 framställer här inledningsvis beslutet att göra proven som något som de som elever förlorar på genom att ”*då tappar man väldigt mycket tid*” (rad 1). Intervjuaren ställer en följdfråga för att be eleven precisera närmare vad det är de har förlorat på det (rad 2) och får efter en märkbar paus (rad 3) svaret ”*typ lära sig och typ om vi har prov så har vi svårare å liksom ha rätt på dom eftersom vi inte har haft lika mycke:: (0.4) tid å lära sig*” (rad 4-6). Intervjuaren efterfrågar ett förtydligande av om eleven här skiljer mellan de nationella proven och andra slags prov som de kan ha (rad 7) och både Elev 1 och Elev 3 svarar instämmande (rad 8-9), varefter Elev 3 fortsätter ”*dom vanliga proven*” (rad 10). De nationella proven görs på så vis till något som inte är det vanliga, som står utanför den ordinarie undervisningen och indirekt tar tid i anspråk som kunde ha använts bättre. Som svar på en direkt fråga från intervjuaren (rad 11) menar eleverna att detta kan komma att ha negativ inverkan på deras framtida betyg (rad 13-15) genom att det ”*kan sänka det typ om vi inte får lika mycket träningstid*” (Elev 1, rad 17). Elev 3 utvecklar detta argument vidare genom att lägga till ”*ja sen så har vi ju en viss inlämningstid och om man inte följer den så lär man sig ju inte lika mycket å kanske inte kan prestera lika bra på proven*” (rad 18-24). Liksom i det första exemplet (se excerpt 1, rad 36) används här partikeln ”ju” (Heinemann et al., 2011) för att indexera en gemensam diskursiv kunskap. I det här fallet refereras till betydelsen av inläringstid som en rättvisefaktor i förhållande till andra skolor, liksom till den vanligt förekommande retoriken i både klassrum och mediedebatt om vikten av prestationer.

Även i detta utdrag visar sig eleverna på så vis som kompetenta läsare av systemet genom att de formulerar argument med utgångspunkt i allmänt förekommande diskurser om effektivt lärande och retorik om vikten av att prestera bra. Detta argument använder de här för att hävda att genomförandet av de nationella proven i förlängningen för dem kan innebära en konkurrensnackdel i förhållande till de skolor som beslutat att inte göra proven. De nationella proven i SO och NO framställs på så vis ur elevernas perspektiv som tidskrävande aktiviteter som blir kontraproduktiva i förhållande till dess officiella syfte, som handlar om att proven ska utveckla undervisning och lärande. Sitt eget deltagande relaterar eleverna på så vis till ett elevideal som handlar om att utnyttja undervisningstiden så effektivt som möjligt för att nå så goda resultat som möjligt, vilket här mäts framförallt genom de traditionella prov som läraren ger.

Diskussion och slutsatser

I sin skolvardag kommer eleverna upprepade gånger och över tid att ställas inför situationer då de måste delta i görandet av policy – de blir medspelare, eller kanske i vissa fall motspelare, när förändrade policydirektiv ska uttolkas i olika undervisningssammanhang. Exempelen i den här artikeln visar hur eleverna gemensamt konstruerar berättelser om förändrade policydiskurser till vilka de relaterar sina egna erfarenheter av att göra nationella prov och att få betyg. Utdragen är hämtade från några olika intervjusituationer, alltså arrangerade situationer då forskaren (jag själv) deltar i samtalet och ställer specifika frågor utifrån ett visst intresse. På så vis säger det förstås inte allt om hur elever talar med varandra om prov och betyg med varandra i andra vardagliga situationer, utan vuxenstyrning som här. Men även om det är en arrangerad situation, framträder i analysen hur eleverna refererar till gemensamma erfarenheter och sätt att tala om proven på ett sätt som tyder på att det inte är första gången de talar med varandra om de nya bedömningspraktikerna. De faller varandra i talet, skrattar åt gemensamma erfarenheter och visar genom sitt sätt att bekräfta varandras berättelser att de även i andra sammanhang brukar tala om betygen, proven och hur undervisningen har förändrats i och med detta. På så vis synliggörs hur diskurser om betyg och bedömning är något som upprätthålls som samkonstruktioner i elevernas interaktion. Eleverna kan därför betraktas som aktörer i policy, som i likhet med andra aktörer i systemet bidrar till görandet av policyförändringar när de i olika situationer uttolkar och översätter policy i till handlingar (Ball et al., 2012; Tanner & Pérez Prieto, 2014).

I flera av exemplen framträder ett mönster i att berättelserna utgår från beskrivningar av enskilda händelser eller specifika erfarenheter vilka sedan överförs till generella och diskursivt orienterade beskrivningar om elevskap och undervisning i förhållande till förändrade bedömningspraktiker i år sex. Eleverna refererar till gemensamt överenskomna elevideal som innebär att kontinuerligt kunna visa upp sina kunskaper för att göra dem mätbara, att kunna reflektera över sitt eget lärande och att ta ansvar för att göra sitt bästa. I de två första utdragen ovan positionerar sig eleverna som kompetenta läsare av ett skolsystem där både elever, lärare och enskilda skolor ständigt blir bedömda i relation till kursplanernas kravnivåer och betygskriterier, men också i relation till en konkurrenssituation mellan olika skolor. Eleverna visar sig därmed medvetna om att inte bara elever utan också lärare och skolor ständigt bedöms och jämförs i det marknadsanpassade skolsystem som beskrivits i tidigare forskning (Asp-Onsjö, 2011; Lundahl, 2005; Lundström & Rönnberg, 2015). De tredje och fjärde utdragen skiljer sig något från de två första genom att de också visar exempel på motstånd mot de förändrade bedömningspraktikerna. Avsaknaden av tydliga motståndsberättelser i etnografisk forskning om policy i samtida utbildningssammanhang är något som även Ball et al. (2012) har uppmärksammat som problematiskt: ” [t]here are some problems with resistance and resistance theory in the contemporary English school setting.” (s. 149). De få exempel om elevers motstånd i policypraktiker som finns är därför särskilt intressanta att studera närmare

I det tredje utdraget framträder ett visst motstånd mot bilden av den ideala eleven genom att aktualisera hur man som elev upplever en ständig press som gör att man känner sig trött och orkeslös i förhållande till ökande krav. Den berättelse som görs utgår från de enskilda elevernas upplevelser, men görs i interaktionen till något allmängiltigt för alla elever. Det fjärde utdraget är ett ovanligt exempel på en berättelse om öppet artikulert motstånd mot en specifik praktik, där protester framförs till lärare eller skolledare. Analysen av elevernas argumentation i det fjärde utdraget visar hur de använder sig av den officiella retoriken om hur proven syftar till att stärka skolans och elevens resultat för att argumentera mot genomförandet av de nationella proven, eftersom det tar värdefull inlärningstid i anspråk. Deras argument handlar alltså inte om den pressande situation och ökande arbetsbelastning som proven medför för dem som enskilda elever. Istället lyfter de fram hur de nationella proven riskerar leda till försämrade inlärningsvillkor med sämre resultat när det gäller betygen som följd, till skillnad från elever på de skolor de jämför sig med

som inte gör proven. På så vis görs proven i elevernas berättelser här till en konkurrensnackdel. Eleverna använder sig av argument inom systemet för att kunna kritisera en praktik som egentligen är en följd av samma system. Det betyder dock inte att de egentligen ifrågasätter de nationella proven och betygens varande i sig, utan endast den specifika praktiken av att göra nationella prov i SO och NO. Även i sitt motstånd framställer sig eleverna således som medspelare i systemet, även om de intar en kritisk hållning till några specifika aspekter av proven och betygen som praktik.

Sammanfattningsvis framträder genom analyserna av elevernas interaktion ett dubbelt elevideal där man som elev förväntas prestera och ta ansvar för att visa vad man kan, samtidigt som man också förväntas kunna tänka självständigt och argumentera för sin sak – men på ett sätt som faller inom ramen för systemets officiella retorik. Eleverna framstår i hög grad som kompetenta medspelare inom systemet, policyaktörer som utifrån sitt perspektiv kan läsa, översätta och omsätta i handling de förändrade policytexter som skolor har att hantera. Men att eleverna kan beskrivas som kompetenta aktörer i policy utesluter dock inte att de samtidigt också utgör objektet för de förändringar som utbildningspolitiska reformer syftar till. Aktörskap inrymmer också frågor om utrymme för motstånd, och en fråga som väcks av resultatet i den här artikeln är i vilken utsträckning elevmotstånd i relation till policy är möjligt eller inte. Frågan om elevers möjligheter till motstånd mot policy i utbildningssammanhang handlar om grundläggande villkor för elevers deltagande och inflytande i undervisningen. Detta gäller inte minst elevers möjligheter till att kunna påverka de elevideal som formas i samband med utbildningspolitiska reformer. Den typ av artikulerad kritik som framförs i ett av den här artikeln exempel kan ses som en typ av motstånd inom systemet. Men motstånd skulle kunna också kunna förstås i andra former som till exempel elevers möjligheter till fabrikationer och skapandet av performativa identiteter som ett sätt att skydda den egna identiteten (se Ball & Olmedo, 2013; Jeffrey & Troman, 2011; Tanner & Pérez Prieto, 2014). Fortsatta analyser av datamaterialet, både från gruppintervjuer och inspelningar från klassrummet, kommer förhoppningsvis att kunna bidra till ytterligare fördjupning av förståelsen av elevers möjligheter till både motstånd och delaktighet i görandet av policy i ett marknadsiserat utbildningssystem.

Noter

1. Projektet ”Mellanstadieelevers berättelser om att göra nationella prov och få betyg” leds av Héctor Pérez Prieto, Karlstads universitet. I projektet medverkar även Viveca Lindberg, Håkan Löfgren, Ragnild Löfgren, Johan Samuelsson och Marie Tanner.

Referenser

- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, (2), 1-14.
- Asp-Onsjö, L., & Holm, A-S. (2014a). Governance by marks: an ethnographic study of school achievements and gender. I A-L Arnesen, E Lahelma, L Lundahl och E Öhrn, (Red.) *Critical Ethnography in Nordic Context*, (ss. 61–81). London: Tufnell Press.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014b). Styrning genom prov och betyg. I E. Öhrn & A-S. Holm, (Red.) *Att lyckas i skolan*, (ss. 31–56). Gothenburg studies in educational sciences 363
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S.J. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. I H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Red.), *Education, globalization and social change* (ss. 692–701). Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. (2015). Policy actors/policy subjects (Editorial). *Journal of Education Policy*, 30 (4), 467, doi.org/10.1080/02680939.2015.1038454
- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54 (1), 85-96, doi.org/10.1080/17508487.2013.740678
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2011) The Construction of Performative Identities. *European Educational Research Journal*, 10 (4), 485-501. doi: 10.2304/eeerj.2011.10.4.484
- ten Have, P. (1999) *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Heinemann, T., Lindström, A., & Steensig, J. (2011). Adressing epistemic incongruence. I T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Red.), *The morality*

- of knowledge in conversation* (ss. 107-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsh, Å. (2015). IUP i praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi. *Educare*, (2), 234–259.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2. uppl.). Cambridge: Polity.
- Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry* 1 (3), 177-195.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control. The reconstruction of Swedish education policy: 1980-2003. *European Education*, 1(37), 10-25.
- Lundahl, L. (2014). Arbetet i den marknadsutsatta skolan. I M. Vinterek & A. Arnqvist (red.) *Pedagogiskt arbete. Enhet och mångfald. Pedagogiskt arbete i Sverige I.*, (ss. 12-20). Falun: Högskolan Dalarna.
- Lundström, U. & Rönnberg, L. (2015). Att styra med marknaden som förebild. I S. Lindblad & L. Lundahl (red.). *Utbildning. Makt och politik*, (ss. 141-162). Lund: Studentlitteratur.
- Lyotard, J. (1979/1993) *The postmodern condition: a report of knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Institutional narratives within the performative preschool in Sweden: 'If we write that we're no good, that's no good publicity'. *Early Years* 3(29), 261-270.
- Löfgren, H. (2012). *Det sitter inte i väggarna: Identiteter i lärares berättelser om skola och arbete*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstad universitet.
- Löfgren, H., Löfgren, R. & Pérez Prieto, H. (2015). *Preparations for the national tests in grade six – narratives from those that are assessed*. Paper presented at NERA conference 2015, Gothenburg 3-5 March, Sweden.
- Olovsson, T. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet. Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Umeå: Umeå universitet. Doktorsavhandling.
- Pérez Prieto, H. & Tanner, M. (2014): Fabricando buenos alumnos: autoevaluación y negociación en la escuela sueca. I C. Peláez-Paz & M.I. Jociles (Eds) *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*.(ss. 221–230). Hämtad från <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1060>

- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631. doi: 10.1080/02680930903125129
- Rasmussen, A., Gustafsson, J. & Jeffrey, B. (red). (2014). *Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences*. Stroud, Gloucestershire: E&E Publishing.
- Skolverket (2015), *Prov och bedömning/ Nationella prov*. <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> (hämtad 2015-11-14).
- Sidnell, J. & Stivers, T. (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tanner, M., Pérez Prieto, H. (2014). In between self-knowledge and school demands: Policy enacted in the Swedish middle year classroom. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014, volym 35 (5). doi: 10.1080/01596306.2013.871232
- Vettin, J., & Todt, D. (2004). Laughter in conversation: Features of occurrence and acoustic structure. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(2), 93-115.