

Omsorgsetik i forskning och praktik

Att göra gott och inte ge gift

Anette Bagger

CARE ETHICS IN RESEARCH AND PRACTICE: TO DO GOOD AND NOT GIVE POISON. This article draws on the insights made through my research engagement in mathematics education, assessment and inclusive education. I propose that a pedagogical Hippocratic oath is needed for education and national assessment to do good and not harm students. I discuss ethical dilemmas in relation to national assessment in mathematics, particularly from the perspective of inclusive education and students who experience challenges in their learning. The article examines prevailing national and global social epistemologies on national assessment, and how these fabricate both students and teachers. Care ethics is explored as a perspective that can contribute to a repositioning of national assessment, highlighting how assessment may function as care for learning in a didactical sense. In the final section, I outline a vision for future research and education, advocating an approach to national assessment as a shared ethical responsibility involving research, education, and policy.

Keywords: national assessment, care ethics, mathematics didactics, inclusive education.

I samband med att jag tillträdde som professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna 2023 höll jag en installationsföreläsning med fokus på det etiska spänningsfält som uppstår i intersektionen mellan nationell bedömning i matematik och skolans specialpedagogiska uppdrag. Föreliggande text utgör en fördjupning av installationsföreläsningen och undersöker omsorgsetiken mer ingående som ett

Anette Bagger är professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. E-post: anba@du.se

förhållningssätt för att förstå och hantera några av de etiska utmaningar som kan uppstå vid kunskapsbedömning.

Att göra gott med forskning och praktik

Det tycks mig alltmer nödvändigt att det behövs en hippokratisk ed som är anpassad till dagens samhälle och till barn- och ungdomsskolans kontext. I en samtida tolkning av eden sammanfattas uppdraget: ”alltid skydda, ofta bota, alltid trösta”. En central princip är dessutom ”primum non nocere”: först och främst, gör ingen skada. Där ingår budskapet ”Jag skall icke ge någon gift, även om jag blir ombedd, ej heller ordinera något sådant” (Svenska Läkaresällskapet 2025). Kunskapsbedömning blir för några elever närmast ett sorts gift, något som bland annat tar sig uttryck i ökande skolfrånvaro. För en del elever accentueras detta särskilt i ämnet matematik och tycks höra samman med strukturella villkor och andra former av missgynnanden i samhället. Dessa missgynnanden riskerar att förstärkas ytterligare om bedömning sätts i förgrunden på ett sådant sätt att omsorgen om lärandet hamnar i bakgrunden.

Att möta dessa utmaningar och att inte skada är något som forskare förväntas säkerställa genom sin forskningsetik, medan lärare vägleds av sina yrkesetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet 2024; Sveriges Lärare 2023). Principer och god sed kan däremot inte helt undanröja det som gör ont och det som hindrar utveckling och lärande hos en växande människa, inte ens när de tillämpas på bästa sätt. Just därför behöver vi kontinuerligt reflektera över det som inte blir gott och agera långsiktigt. Skolan, forskningen och politiken behöver, för *varje* enskilt barn, sträva efter att göra det bästa möjliga för att stödja lärande och växande, men också göra det bästa för *alla* barn, genom att erbjuda en skolgång och barndom som präglas av trygghet, tillhörighet och berikande erfarenheter.

Min forskning bidrar delvis till detta genom sin placering i intersektionen mellan bedömningsforskning, matematikdidaktisk forskning och specialpedagogisk forskning. Jag har ägnat mig åt att beforska dessa tre områden var för sig, men också deras inbördes relationer. Över åren har det lett till ett särskilt intresse för de etiska aspekterna av nationell kunskapsbedömning i matematik. Forskningsprojekten utgår ofta från en kombination av utbildningssociologiska, didaktiska och epistemologiska perspektiv. Frågor som jag riktar mot matematikundervisningen och kunskapsbedömningen är bland annat: Vad gör provet utöver att bedöma kunskap? Vilken kunskapsproduktion pågår samtidigt om skolan, lärarna, bedömning, matematikämnet och

eleverna? För vilka elever fungerar undervisningen och bedömningen och för vilka gör den det inte? Vad krävs för att undervisningen och bedömningen ska bidra till en god utveckling för alla elever? Att ställa dessa frågor innebär ett uppmärksammande av såväl etiska som didaktiska dimensioner av skolpraktik och skolpolitik.

En övergripande vision som jag har är att utbildningsvetenskaplig forskning, praktik och politik inte bara ska kunna utlova att inte skada barn, utan också leva upp till detta löfte. I visionen ingår att politik, forskning och utbildning dessutom ska innebära en genuin omsorg om lärandet. I de kommande delarna skildras inledningsvis min resa fram till denna vision och till professuren. Därefter synliggör och diskuterar jag de etiska och omsorgsmässiga utmaningar som ryms inom och mellan de tre forskningsområden jag ägnat mig åt. Avslutningsvis resonerar jag kring hur omsorgsetiken kan erbjuda ett sätt att tänka och handla som möjliggör att forskning och praktik gör gott, och dessutom inte skadar.

Min akademiska resa

Min resa mot visionen om att utbildning inte ska göra skada utan måste innebära en omsorg om lärandet tog sin början i min övertygelse om, och strävan efter, att skolan ska vara en plats för lärande, trygghet och stolthet för varje elev och pedagog. Som lärare, specialpedagog och senare synrådgivare kom jag tidigt att förstå pedagogiska utmaningar som potentiella tillgångar för att utveckla undervisningen, med målet att alla elever ska inkluderas i lärande och gemenskap. Detta ledde mig vidare till forskarutbildning vid Umeå universitet. En tidig förebild under forskarutbildningen var Anna Christensson, Sveriges första kvinnliga professor i juridik, som sa: ”Min uppgift som forskare är inte att räta ut frågetecken. Det är att kröka till utropstecken”. Det stämde bra med den diskursiva och kritiska ansats som jag antog i mitt avhandlingsarbete, något som till stor del möjliggjordes av mina handledare Gunnar Sjöberg och Eva Silfver. Jag genomförde avhandlingsarbetet inom ramen för mina handledares VR-projekt om vad implementeringen av det nationella provet i årskurs tre i matematik gör med eleven och särskilt med eleven i behov av stöd (Bagger 2015). Etiska frågeställningar som rör utbildning aktualiserades under avhandlingsprojektet och har fortsatt att utgöra en kärna i min fortsatta forskningsgärning (Bagger 2024). Detta var en direkt följd av att jag allt tydligare började förstå skolan som en sociopolitisk arena, där barns och elevers lärande både möjliggörs och begränsas genom politiska, institutionella och

diskursiva villkor. Det blev därför viktigt att undersöka den rådande sociala epistemologin, som i hög grad formar vad undervisning, lärarnas yrkesutövning och elevernas kunskapande kan bli (Bagger 2017, 2022). En viktig intellektuell och kollegial hemvist efter forskarutbildningen blev därför den sociopolitiska forskningsgruppen SOCAME (Sociala och kritiska aspekter inom matematikdidaktik) vid Stockholms universitet, under god ledning av professor Paola Valero.

Den sociopolitiska ansatsen förstärktes i min forskning under min tid som biträdande lektor vid Örebro universitet, en tjänst som jag tillträdde 2018. I denna position fick jag även utrymme att utvecklas i akademiskt ledarskap och fördjupa förståelsen för hur goda forskningsmiljöer kan byggas och vidmakthållas. Det femåriga förordnandet som biträdande lektor ingick i universitetets strategiska satsning på framtidens ledare, vilket innebar en möjlighet att delta i ett utvecklingsprogram om akademiskt ledarskap som pågick 2019 till 2020. Vid min dåvarande institution, Humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap (HumUS) och enheten pedagogik, blev det möjligt att omsätta mina visioner. Jag gavs mandat och möjlighet att etablera en specialpedagogisk forskningsgrupp. Till följd av gruppens gemensamma engagemang erhöll den även status som forskningsmiljö. Utvecklingsarbetet genomfördes i nära samarbete med professor och hedersdoktor Julie Allan, som jag hade förmånen att anlita som gästprofessor mellan 2020 och 2022. Ledorden *inclusion* och *diversity* var bärande principer i vårt gemensamma arbete. De fungerade såväl som ett förhållningsätt i den flerdisciplinära forskningsgruppens samarbete som något vi fokuserade med vår forskning (Allan m.fl. 2025).

Sammanfattningsvis har etiska utmaningar, nyfikenhet och en återkommande frustration över kunskap som saknas varit centrala drivkrafter för mig. Att synliggöra, erkänna och undersöka etiska dilemman har varit ett återkommande förhållningssätt i mitt arbete, i syfte att forskningens genomförande ska möjliggöra en mångfald av perspektiv. På så sätt kan forskningen bidra till skolutveckling som är relevant, meningsfull och praktiskt genomförbar. Jag ser detta som en särskild styrka, inte minst eftersom vi behöver kunna förstå och lösa problem i vår nuvarande värld från olika perspektiv samtidigt, interdisciplinärt och i samverkan. Vi vet inte vilka utmaningar framtiden kommer att föra med sig. Det enda vi kan vara säkra på är att det sannolikt inte är något vi kunnat föreställa oss eller förbereda oss på, och att det kommer att föra med sig etiska utmaningar av skilda slag, ofta präglade av komplexitet.

Etiska utmaningar med den nationella kunskapsbedömningen

Nationell kunskapsbedömning innebär en myndighetsutövning då skolpolicy på ett tydligt sätt omsätts i praktik. Hur nationell bedömning ska kunna genomföras på ett etiskt hållbart sätt har jag i min forskningsgärning närmast mig genom att synliggöra och sammanföra didaktiska, specialpedagogiska, sociopolitiska och omsorgsmässiga perspektiv på kunskapsbedömning.

Nationell kunskapsbedömning kan ge upphov till frustration för elever och innebär inte sällan etiska dilemman för lärare och skolor. Detta gäller i synnerhet elever i behov av stödinsatser eller elever för vilka provformatet av olika skäl inte är ändamålsenligt (Bagger 2017, 2024). Skolstressen har ökat och välbefinnandet minskat hos elever de senaste decennierna, framför allt bland flickor och elever med lägre betyg (Cashman 2025). Folkhälsomyndighetens rapport om skolbarns hälsovanor visar liknande tendenser, där självrapporterad stress och ohälsa har ökat kraftigt under de senaste 20 åren. Den ökade stressen tycks höra samman med en ökad målstyrning och betygs- och bedömningsreformer (Högberg & Strandh 2025). Dessa reformer har påverkat vardagen i klassrummet så att det idag är ett större fokus på bedömning och kontroll av kunskap än lärande (Högberg m.fl. 2020; Nygren 2021).

Den samlade bilden av ökad stress och ohälsa kan därmed tolkas som en signal om att det på systemnivå i dagens skola pågår något motsatt än det som Ann Watson (2021) benämner omsorg om lärandet (i matematik). Den ökade stressen vittnar om att något som är centralt för lärandet förbises, nämligen en samtidig omsorg om både den som lär och det ämne som lärs (se Bagger m.fl. 2024a; Watson 2021). En övergripande fråga jag ställer är därför: Vad är problemet med den kunskapsproduktion som sker genom nationellt reglerad kunskapsbedömning, närmare bestämt kunskapsproduktion om skolan, barnen och i synnerhet barn i behov av stödinsatser, samt deras lärare?

En bakomliggande drivkraft i att formulera denna fråga är viljan att förstå vad de utmaningar som finns faktiskt består i, och hur de kan överbryggas. Det är då avgörande att synliggöra vilken kunskap som produceras i samband med kunskapsbedömningen. Att kunskapsbedömning innebär att elever gör vissa av sina kunskaper synliga och att dessa bedöms, kan te sig självklart. Därutöver gör bedömning flera andra saker samtidigt: kunskap produceras om typer av elever och lärare, men också om vilken kunskap som anses vara viktig, och för vem. Samtidigt produceras också kunskap om själva kunskapsbedömningen genom utredningar om nationell bedömning,

genom styrdokument och genom själva genomförandet av kunskapsbedömningen. Det produceras också kunskap till följd av de slutsatser som dras och kunskapsbedömningens följder på individ-, grupp- och organisationsnivå. I det följande redogör jag i korthet för den kunskapsproduktion som pågår i samband med nationell bedömning och vilka utmaningar det för med sig.

Den nationella bedömningens sociala epistemologi

För att förklara på vilket sätt bedömning är en kunskapsproduktion om elever och deras kunskaper redogör jag i det följande för den sociala epistemologi som präglar samtida utbildningssystem. Detta med fokus på matematik och elever som möter utmaningar i skolan.

Globala diskurser om bedömning påverkar vilka kunskaper som anses viktiga, värdefulla eller önskvärda inom olika skolsystem (Smith 2016). Detsamma gäller globala diskurser om matematikämnets roll och funktion för individer och deras framtida möjligheter att vara demokratiska deltagare i samhället (Atweh 2012). Ett uttryck för detta är det sätt varmed ämnet matematik intar en särställning i dagens skola och samhälle, inte minst genom att det är det ämne som utestänger flest elever från gymnasiet nationella program (Skolverket 2025). OECDs PISA-mätningar är en annan företeelse där matematiken intar en särställning. Elevers kunskaper i matematik används då som verktyg för att jämföra och ranka länders utbildningskvalitet, vilket i sin tur leder till nationella styrningsförändringar, revideringar av läroplaner och ett ökat fokus på nationell bedömning (Ball 2018).

Dessa utvärderingar kommunicerar samtidigt vilken sorts kunskap, och vilken kvalitet på denna, som betraktas som viktig. De genererar därigenom föreställningar om vilka elever som kan förväntas nå målen, vilka elever som kan eller bör undantas från mätning och vilka elever som bedöms vara i behov av stöd (Shuelka 2013; Slee 2018). Genom den kunskapsproduktion som omgärdar dessa utvärderingar och bedömningar, konstrueras idéer om vilka typer av elever som kan lära sig och vilka som har svårare att erövra kunskap. Det produceras samtidigt kunskap om elever som ett slags kunskapskapital i nationers inbördes jämförelser och rankingar (Smith 2018). Även om internationella och nationella jämförelser kan påvisa brister i likvärdighet gällande elevers möjlighet att visa kunskap, kan de inte ge vägledning i hur man kommer till rätta med bristerna (Bagger 2017). Jag menar att det ytterst är ett etiskt ansvar som vilar på varje lärare, rektor, elevhälsa och skola, samt på skolsystemet som helhet.

Den sociala epistemologins politik och praktik

Genom den rådande sociala epistemologin, fabriceras olika typer av elever (se Hacking 1992; Popkewitz 2014). Fabricering innebär att människor kategoriseras genom att de tillskrivs förhoppningar, möjligheter och egenskaper, vilket sedan påverkar om och hur någon inkluderas eller exkluderas i ett givet sammanhang (Popkewitz 2013). Detta kan exempelvis handla om att en elev kategoriseras som någon som kan och bör delta i kunskapsbedömning eller någon som är i behov av stöd till följd av den. Att undersöka de kategorier som förekommer inom en social epistemologi kan därmed bidra till att förklara samhällseliga skeenden och hur människors förutsättningar villkoras. Kategorierna har en skapande kraft genom att de formar hur vi talar om och tänker kring verkligheten, samtidigt som de (re) producerar normer. Normerna riskerar med tiden att bli oreflekterade förhållningssätt till vad utbildning och bedömning är, eller kan vara, och för vem (Popkewitz 2012). Det som manifesteras i klassrummet är på detta sätt något som härstammar ur, och regleras av, samhällets dominerande diskurser om elever och deras kunskaper.

Kunskapsbedömning är i dagens utbildningskontext i hög grad en politisk fråga på grund av att skolan, där kunskapsbedömning har kommit att inta en central roll, används för att driva politiska agendor. Vad gäller den sociala epistemologin i relation till nationell kunskapsbedömning kan konstateras att den har varit under förändring under de senaste decennierna och fortfarande är det. I utredningen om ett likvärdigt betygssystem föreslås exempelvis att 30 procent av meritpoängen i ämnet matematik ska baseras på det nationella provet (SOU 2025:18). Digitaliseringen av nationella prov har därtill tagit omfattande resurser i anspråk sedan 2017, men har fått omprövas och omarbetas innan det kan förverkligas. Dessa ställningstaganden kring nationell bedömning, tillsammans med de förslag till förändringar i skolektorn som rör elevers rätt till lärande och stöd, uttrycker en social epistemologi i stark förändring. Det finns förslag om standardiserade tester för att identifiera elever i behov av stöd i årskurserna 1, 2, 3, 4 och den första årskursen på högstadiet och att samtidigt avskaffa de nationella proven i årskurs tre (SOU 2025:44). Sammantaget produceras kunskap om hur stöd, utbildning och kunskapsbedömning bör organiseras och genomföras och hur de hör samman. Det produceras även kunskap om vem som ska administrera och genomföra kunskapsbedömning, vilken kunskap som räknas samt vem eller vilka barn som förväntas utveckla denna kunskap.

De nationella provens instruktioner och tillhörande policydokument bidrar även de till att producera och reproducera normer och kategoriseringar av olika typer av elever. Dessa typer av dokument kan med utgångspunkt i Thomas Popkewitz (2012) teorier förstås som tillskrivande verktyg. Styrdokumentet tillskriver både elever och lärare särskilda villkor, möjligheter och egenskaper. Dokumenten förmedlar direkt och indirekt förväntningar på elevers önskvärda eller möjliga kunskaper i ett visst ämne. De kommunicerar samtidigt föreställningar om vad kunskapsbedömning innebär och hur den bör eller kan användas. Bakom dessa kategoriseringar ligger med andra ord normer, förgivettaganden och samhälleliga värderingar, vilka kan förstås som en nationell social epistemologi kring nationell kunskapsbedömning i matematik (Popkewitz 2013).

Etiska utmaningar med kunskapsbedömning av utmanade elever

Våra barn är med om att bli utvärderade i mycket tidig ålder, bedömningen tenderar att ske allt tidigare och vi lever i en bedömningstätt tid. Detta är långt ifrån enbart en nationell företeelse. Det sätt varmed bedömning används i skolsystem för att driva utveckling och framgång har beskrivits som en ”global testing culture” av William Smith (2016). Smith menar att denna bedömningskultur i hög grad placerar ansträngning och ansvar för prestationer på individen, något som särskild drabbar elever som av olika skäl är utmanade i att visa sina kunskaper. Fenomenet att barn är med om att bli bedömda tidigt och kontinuerligt genom hela sin barndom har av Wrigley (2010) benämnts som ”the testing regime of childhood”. Detta måttsättande sker ofta i goda avsikter och kan vara helt avgörande för hälsa och utveckling, exempelvis genom att identifiera sjukdomstillstånd tidigt. Det anses också som positivt att tidigt få kunskap om vad barn vet, kan och hur deras utveckling ter sig. Samtidigt rymmer detta en inneboende problematik som Peter Hoegs (2003) karaktär Peter i boken *De kanske lämpade* ger uttryck för, när han pekar på det obegripliga i upplevelsen av att allt det lilla barnet visar upp ständigt blir föremål för bedömning:

Det är inte i ond avsikt man bedömer folk. Det är bara därför att man själv så många gånger blivit testad. Till slut finns inget annat sätt att tänka. Man ser det kanske inte så tydligt om man alltid har kunnat prestera ungefär vad som begärdes. Man

ser det kanske bäst om man i hela sitt liv kommer att vara på gränsen (Hoeg 2003, s 103).

Det pågår ett ständigt arbete inom forskning och praktik för att inkludera elever som på olika sätt är utmanade i skolämnet matematik. Utmaningarna kan ha mycket varierad grund och handla om exempelvis koncentrationssvårigheter, konsekvenser av hur samhället och omgivningen möter en funktionsnedsättning, livs-sorg, låg kunskapsnivå och bristfälligt anpassad undervisning eller otillräckliga utmaningar i skolan. I undervisningen av dessa elever uppstår ofta pedagogiska dilemman, något som av Brahm Norwich (2014) beskrivits i termer av två typer av dilemman: 1) mångfaldsdilemman, där olikhet samtidigt kan förstås som positivt och möjliggörande och som olikhet som kan innebära stigmatisering, samt 2) spänningen mellan delaktighet och skydd. Den senare kan förklaras genom exempelvis den balansgång en lärare har att gå, mellan att se till att elever deltar och att samtidigt skydda dem från utsatthet när deltagandet inte kan ske på lika villkor. Ett exempel på ett sådant dilemma är när rapportering, betygsgenomgångar och jämförelser av resultat från nationell bedömning formerar elever i ett ”vi” och ett ”de”; vi som klarade provet eller nådde den lägst godtagbara nivån av kunskap, och vi som inte gjorde det. Bedömning kan genom detta leda till ”processes of othering” beroende på hur den används och kommuniceras (se Hossain m.fl. 2013).

Julie Allan (2008) visar i boken *Rethinking Inclusive Education* vad som sker när skolpolitik utvecklar principer för inkludering som relateras till standardiserade mått. Det blir då möjligt och viktigt att hantera elevers olikhet genom resultatmått, vilket kan bidra till att skapa åtskillnad mellan elever. Vissa elever exkluderas därmed från att få tillgång till visst stöd, från att delta i vissa klassrum eller från att ta del av viss undervisning. Vad gäller själva genomförandet av bedömningen, så har Greame Douglas (2016) med flera kommit fram till att det uppstår särskilda dilemman när elever med funktionsnedsättningar deltar. Dessa dilemman handlar om att ge eleven anpassningar och tillgänglighet, och att samtidigt vara medveten om risken att snäva in läroplanen för dessa elever. Paola Valero (2017) har beskrivit denna dynamik i termer av processer av in(ex)kludering. Dessa processer kommer att ta sig olika uttryck i olika nationella kontexter och skolformer. Elever som inte inkluderas, exempelvis genom att inte få vara i klassrummet, inte lära en viss sak eller få ett visst stöd, genomgår vad Valero benämner som en abjektionsprocess (engelska abjection).

Abjection is the way in which exclusion is generated as the effect of defining the norms for inclusion, and the hope for those who are at the margins of the norm (Valero 2017, s 117).

Jag förstår abjektion som intimt sammanhängande med hur elever i behov av stöd identifieras, förstås och hanteras i sammanhanget av nationell kunskapsbedömning. Måttställandet av elevers kunskap kan, med Popkewitz teorier, förstås som ett sätt varigenom elever kategoriseras, vilket i sin tur påverkar hur skolan och lärare kan "tänka, hoppas och agera" i relation till just denna typ av elev (Popkewitz 2012, s 171, min översättning). Elever kan exempelvis fabriceras som långsamma, svaga, starka eller behövande. Kunskapsbedömningen och dess reglering används därmed för att avgöra vad som framstår som rimligt och önskvärt rörande elever och deras kunskaper men också om lärarens förmåga och uppdrag att identifiera vad elever vet, och utifrån det, undervisa dem.

The fabrication of human kinds engages a way of considering the political of schooling that is rarely considered in policy studies, school research about social exclusion, and even less in defining issues of measurement and assessment (Popkewitz 2012, s 187).

När kategoriseringen av elever och deras kunskaper rör elever som på olika sätt blir utmanade under sin skolgång händer något särskilt i relation till den nationella kunskapsbedömningen. Abjektionsprocessen blir då särskilt tydlig, men också oreflekterad eller uppfattad som ensidigt positiv. På grupp- och skolnivå sker detta när elever sorteras utifrån bedömd målpåfyllelse för att placeras i en undervisning som anses passa dem bättre. Detta har kritiserats av forskare, just på grundval av att de underliggande kategoriseringarna bygger på och reproducerar ett sätt att förstå eleven och dennes skolgång som mindre dynamisk, med statiska förväntningar på förmågan att utvecklas. I ett sådant system blir det en central uppgift för skolan att utveckla förmågan att urskilja och avskilja "rätt" sorts elever och att allokera resurser till denna sorteringsprocess och till de avskilda eleverna, snarare än att bygga en skola med kapacitet att ta emot och hantera en mångfald elever och sätt att lära (Slee 2008).

Vad gäller de elever som kategoriseras som "andra" än de elever som uttrycker den kunskap som anses som önskvärd, eller som lär sig på sätt som avviker från det förväntade, innebär nationell kunskapsbedömning sammantaget något särskilt, både på kort och lång sikt. I den svenska skolan finns dessutom på gruppnivå en kunskaps-segregering som är relaterad till elevers olika identitetskategorier. Det

går därmed att förstå frågor som rör inkludering och exkludering i skolan som sprungna ur bredare samhällsliga strukturer och villkor, även om konsekvenserna manifesteras i klassrummet.

Omsorgsetik som ett sätt att göra gott med kunskapsbedömning

I det följande resonerar jag kring hur etiska dilemman i samband med nationell bedömning kan mötas genom ett omsorgsetiskt förhållningssätt i forskning, skolans styrning och undervisning. Jag menar att kunskapsbedömning kan och behöver ompositioneras från att primärt handla om måluppfyllelse, jämförelse och kategorisering till att förstås som ett etiskt ansvar som samhället, lärare och forskare gemensamt tar sig an. Syftet med bedömning skulle då vara att, med omsorg om lärandet, stödja barns och ungdomars växande och deras positiva upplevelse av sig själva och sin vilja och förmåga att lära.

Nel Noddings (1992, 2013) för etiska resonemang om skolan där *care* kan förstås som något som förekommer i lager, vilka omfattar allt från tankar och idéer, individen själv och andra människor, till omgivningen som vi människor skapat och vidare till naturen. Att översätta *care* till omsorg är vanskligt, eftersom det snarare är frågan om en relationsetik än om en enskild handling. Trots detta kommer jag att använda mig av det svenska ordet omsorg. Omsorg signalerar här främst ett sätt att vara, snarare än beteenden, egenskaper eller handlingar som ägs av en individ. Det handlar om att inta ett förhållningssätt till kunskap, till andra människor och till världen. Med omsorgsetikens förhållningssätt kan detta möjliggöras, och de tankar och idéer som elever bär med sig i sitt lärande och i deltagandet i kunskapsbedömning, kan få utrymme och bemötas med respekt, samtidigt som det finns en omsorg om skolans uppdrag att stödja utveckling och lärande.

Noddings (2013) visar att en miljö som tar omsorgsetiken som utgångspunkt behöver ta långtgående ansvar för att utveckla kompetens, både på organisationsnivå och hos individer. Det krävs särskild kompetens hos lärare och forskare för att de ska kunna verka med omsorgsetiken som utgångspunkt och mål. Det kräver dessutom att den professionella aldrig upphör att utvecklas, utan kontinuerligt kan ifrågasätta, omvärdera och vidareutveckla sin egen kompetens och sitt engagemang. När det gäller matematikundervisning och forskning om denna har Buell och Piercey (2024) formulerat behovet av, och möjligheterna med, ett omsorgsetiskt förhållningssätt på följande sätt:

An ethics of care highlights compassion and empathy seen in classrooms and mentorship – but also to see the humanity in those impacted by mathematics and its practitioners (Buell & Piercey 2024, s 474).

En kritik som riktats mot omsorgsetiken är att det starka fokuset på relationer och omsorg riskerar att innebära att ämnesinnehåll hamnar i bakgrunden (Colnerud 2006). En samtidig styrka med omsorgsetiken är emellertid att den sträcker sig bortom klassrummet och inte enbart omfattar skolan, utan även utvecklingen av medmännisklighet i samhället.

Inom det matematikdidaktiska fältet har frågor om vad som är gott och om etik traditionellt sett varit relativt undanskymda (Atweh 2013; Dubbs 2020; Ernest 2024). Det finns däremot allt fler och framväxande matematikdidaktiska ansatser och perspektiv där just omsorgsetiken kombineras med matematikdidaktisk kunskapsbildning (Dubbs 2024). Sociopolitiskt orienterad forskning som tar sin utgångspunkt i etisk filosofi aktualiserar frågor om att göra gott och att inte skada, ofta med paralleller till den hippokratiska eden. Ämnesinnehållet sätts i förgrunden och ofta genom omsorgsetiken som grund, vilket innebär att omsorg förstås som ett didaktiskt val (Müller 2025). En matematikdidaktisk forskare som på ett tydligt sätt förenar omsorgsetik och matematikdidaktik på detta sätt, och därmed värnar ämnesinnehållet är Ann Watson (2021). Watsons modell *Care for the learning in mathematics* utgörs av en utvidgad didaktisk triangel, där undervisning i grunden förstås utifrån att den blir till i interaktionen mellan elev, lärare och innehåll. Utvidgningen består i att undervisningen också sätts i relation till den omgivande miljön inklusive vardagslivet och vardagsmatematiken, skolan, samhället inklusive kultur och gemenskaper som där finns, samt ett globalt sammanhang. Watsons modell delar till stor utsträckning element som även återfinns i Johan Öhmans (2014) utvidgade didaktiska triangel, men har ett matematikdidaktiskt ursprung.

Omsorgsetikens roll i bedömnings-sammanhanget

Bedömning är ett undervisningsinnehåll som vid en första anblick är situerat i elevens närhet, men som med Noddings (2013) förståelse av omsorg sträcker sig bortom det individuella uppvisandet av kunskap. Omsorg finns i lager och den individuella aspekten av kunskapsmätning utgör bara ett av flera lager som bedömning som omsorg om lärandet behöver omfatta.

Omsorgen om kunskaper i matematik, om det matematiska innehållet och om att ha en grupp elever som även efter bedömningen tror på sig själva och sin förmåga i ämnet, utgör ytterligare lager av omsorg. Watson skriver inte i huvudsak om bedömning, men berör bedömning i relation till vad den gör med omsorgen om lärandet på organisations- och systemnivå:

assessment and accountability systems push schools into a fairly limited range of practices so that many students are trained primarily to pass tests rather than being educated to become competent and confident students and users of mathematics assessment (Watson 2021, s 1).

Kunskapsbedömning är inte explicit framskriven i den modell som Watson presenterar. Jag har emellertid sett en potential i modellen, som synliggör didaktiska element av omsorg för lärande i matematik. Jag har därför i flera forskningsprojekt med kollegor tagit mig an just denna kombination och att vidareutveckla modellen (Bagger m.fl. 2024a; Bagger & Vennberg 2024b). Med detta perspektiv på bedömning blir det centralt för forskningen att undersöka hur omsorg i bedömningssammanhang kan ta sig uttryck, hur den kan utvecklas och vad den kan leda till för den föregående eller efterföljande matematikundervisningen. Detta har visat sig ha potential att bidra till en alternativ kunskapsproduktion om eleven, om vilka kunskaper som tillskrivs betydelse och om själva bedömningens funktion. Det kan i sin tur stärka lärares yrkesetiska ansvarstagande, och ge mod och ökad handlingsberedskap att göra gott (Bagger 2024; Bagger m.fl. 2024a; Bagger & Vennberg 2024c).

Omsorgsetik i forskning och praktik

Genom ökad etisk medvetenhet och ett förhållningsätt som närmar sig den hippokratiska eden kan kunskapsbedömning genomföras på ett sätt som stödjer alla elevers uppvisande av kunskap och deras kunskapande, både under och efter bedömningstillfället (Bagger 2024). När undervisning, utveckling och lärande i stället präglas av frustration för elever och olösta etiska dilemman för lärare finns en risk att bedömningen motverkar omsorgen om lärandet i ämnet och i praktiken innebär att administrera ett slags gift. Om omsorgen utmanas i för hög grad, eller inte får plats, så utarmar det i förlängningen målet att ”göra gott”. Det märks för individen genom att den inte kan visa sina kunskaper på ett tryggt sätt, med adekvat stöd och relevanta hjälpmedel. På gruppnivå riskeras skolans demokratiska

uppdrag, då det ofta är redan missgynnade individer som inte kan visa sina kunskaper eller påverkas mest negativt av bedömningen.

Med en socioepistemisk och diskursiv förståelse av utbildning och lärande har jag strävat efter att undersöka sociopolitiska och etiska aspekter av utbildning. Min uppmärksamhet har ofta riktats mot vilken kunskap som produceras om människor, kunskap och lärprocesser i såväl forsknings- som utbildningssammanhang. Under min professionsresa har mina insikter och min övertygelse stärkts om att det krävs ett aktivt, och ibland envist, arbete för att skapa utrymme för en mångfald av människor, olika sätt att lära, undervisa, forska och leva, i skolan, i samhället och vid våra lärosäten. Detta är en vision jag framöver kommer att fortsätta arbeta för i min nya roll som professor och ämnesföreträdare i pedagogik vid Luleå tekniska universitet, vilket jag ser mycket fram emot.

En sådan vision och omsorgsetik som förhållningssätt ställer krav på omgivningen för att sådana mål ska kunna förverkligas. Det behöver kunna finnas en variation i idéer, perspektiv och tankemönster runt en individ för att denne ska få möjlighet att pröva nya tankar, utmanas och samtidigt stödjas i sin utveckling. Även forskare omfattas av detta ansvar: att idéer, individer och miljöer ges omsorg och att ansvaret bärs gemensamt, vilket ofta fungerar väl i akademien genom kritiska och stödjande vetenskapliga samtal. Omsorgsetiken kan bidra till att stödja en tankefrihet som möjliggör kreativitet och det fenomen som brukar benämnas akademisk frihet. Jag menar vidare att forskare som verkar i sådana miljöer, och får möjlighet att utveckla kompetenser att upprätthålla ett sådant förhållningssätt, i sin tur kan möta skolverksamheten med samma omsorg om idéer och perspektiv i de alltmer frekvent förekommande praktiktäna samverkans- och forskningsprojekten.

Min vision är att omsorgsetiska förhållningssätt ska bidra till att skolan och forskningen utvecklas till arenor där frågor om vad som är gott, för vem och på vilka villkor, ges ett legitimt utrymme. Jag menar därför att vi kan, bör och också ska ompositionera vad bedömning innebär genom att engagera omsorgsetiken som ett centralt perspektiv på nationell kunskapsbedömning. I en sådan ompositionering förskjuts fokus från kontroll och måttsättning till ett gemensamt etiskt ansvar för barns och ungas lärande, värdighet och växande. Detta är inte en uppgift för enskilda lärare eller forskare, utan ett långsiktigt pedagogiskt och didaktiskt omsorgsarbete som profession, forskning och samhälle behöver bära tillsammans.

Referenser

- Allan, Julie (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Allan, Julie; Bagger, Anette; Andersson, Anna-Lena; Andersson-Norrie, Ida; Bertilsdotter Rosqvist, Hanna; Dahl, Izabela A., Österborg Wiklund, Sofia (2025). Including all: The contribution of a diverse research community. *Research Papers in Education*, 41(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2522073>
- Atweh, Bill (2013). Is the good a desire or an obligation? The possibility of ethics for mathematics education. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 27, 1–11.
- Atweh, Bill (2012). Mathematics education and democratic participation between the critical and the ethical: A socially response-able approach. I Ole Skovsmose & Brian Greer (red.), *Opening the cage: Critique and politics of mathematics education* (s. 325–341). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-808-7_17
- Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Bagger, Anette (2017). Quality and equity in the era of national testing: The case of Sweden. I Julie Allan & Alfredo Artiles (red.), *Routledge World Yearbook of Education* (s. 68–88). Routledge.
- Bagger, Anette (2024). Ethical dilemmas and professional judgement: Considering educational assessment in mathematics. I Paul Ernest (red.), *Ethics and mathematics education: The good, the bad and the ugly* (s. 395–413). Springer.
- Bagger, Anette; Nieminen, Jusso & Walla, Maria (2024a). Bedömning som omsorg om lärandet i de tidiga skolåren, *Matematik- og Naturfagsdidaktik – tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*, 23–38. <https://doi.org/10.7146/mona.v24iS.15068>
- Bagger, Anette & Vennberg, Helena (2024b). The fabrication of special education mathematics students as knowers through mandatory assessment in preschool class. *Education Inquiry*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2410538>
- Bagger, Anette & Vennberg, Helena (2024c). Care for learning in mathematics: Put to the test. *Research in Mathematics Education*, (27)3, 505–523. <https://doi.org/10.1080/14794802.2024.2339802>

- Bagger, Anette & Östlund, Daniel (2021). Hållbar bedömning med elever som har intellektuell funktionsnedsättning: Vad, hur och varför? I Jonny Wåger & Daniel Östlund (red.), *Hållbart och meningsfullt lärande: Undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning* (s. 223–244). Studentlitteratur.
- Ball, Stephen J (2018). The banality of numbers. I Bjørn Hamre; Anne Morin & Christian Ydesen (red.), *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (s. 79–86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315204048-6>
- Buell, Catherine & Piercey Victor (2024). Changing the dialogue: Teaching ethically valued content and teaching ethically in the college classroom. I Paul Ernest (Red.), *Ethics and mathematics education: The Good, the Bad and the Ugly* (s. 463–480). Springer.
- Colnerud, Gunnel (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 15(1), 33–41.
- Douglas, Greame; McLinden, Mike; Robertson, Christopher; Travers, Joseph & Emma Smith (2016). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 98–121. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111306>
- Dubbs, Christopher (2020). Whose ethics? Towards clarifying the meaning of ethics in mathematics education research. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 521–540.
- Dubbs, Christopher (2024). For what is an ethical mathematics education research? On Foucauldian ethics as the conscious practice of freedom. I Paul Ernest (red.), *Ethics and mathematics education: The Good, the Bad and the Ugly* (s. 129–148). Springer.
- Ernest, Paul (2024). The ‘ethical turn’ reaches mathematics education. In Paul Ernest (red.), *Ethics and mathematics education* (s. 3–10). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58683-5_1
- Hacking, Ian (1992). ‘Style’ for historians and philosophers. *Studies in the History and Philosophy of Science*, 23(1), 1–20.
- Hoeg, Peter (2003). *De kanske lämpade*. Norstedts förlag.
- Hossain, Sarmin; Mendick, Heather, & Adler, Jill (2013). Troubling “understanding mathematics in-depth”: Its role in the identity work of student-teachers in England.

- Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 35–48. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9474-6>
- Högberg, Björn; Strandh, Mattias & Curt Hagquist (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years: The role of school-related stress. *Social Science Medicine*, 250, article 112890. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Müller, Dennis (2025). The ethical turn in mathematics education. *arXiv* <https://doi.org/10.48550/arxiv.2503.23454>
- Noddings, Nel (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2013). *Caring a relational approach to ethics & moral education* (2nd ed., updated). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- Norwich, Brahm (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Nygren, Göran (2021). *Jag vill ha bra betyg: En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadielevers praktiker*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Popkewitz, Thomas (2012). Numbers in grids of intelligibility: Making sense of how educational truth is told. I Hugh Lauder; Michael Young; Harry Daniels; Maria Balarin & John Lowe (red.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (s. 169–191). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Popkewitz, Thomas (2013). The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection. *Discourse*, 34(3), 439–456. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717195>
- Popkewitz, Thomas (2014). Social epistemology, the reason of ‘reason’ and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1–18.
- Schuelka, J Matthew (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2), 216–230. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789>
- Skolverket (2025): *Slutbetyg i grundskolan. Våren 2025*. Beskrivande statistik.
- Slee, Roger (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/09620210802351342>

- Slee, Roger (2018). Testing inclusive education? I Bjørn Hamre; Anne Morin & Christian Ydesen (red.), *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (s. 79–86). Routledge.
- Smith, William C. (2016). An introduction to the global testing culture. I William C. Smith (red.), *The global testing culture: Shaping educational policy, perceptions, and practice* (s. 7–24). Symposium Books.
- Smith, William C. (2018). “Quality and inclusion in the SDGs: Tension in principle and practice”. I Bjørn Hamre; Anne Morin, Anne, Christian Ydesen (red.), *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities* (s. 89–104). Routledge.
- Svenska Läkaresällskapet (2025). Den Hippokratiska eden. Hämtad 2025-08-31 från: <https://www.sls.se/etik/etiska-koder/den-hippokratiska-eden>
- Sveriges Lärare (2023). *Lärares yrkesetik*. Folder.
- Valero, Paola (2017). Mathematics for all, economic growth, and the making of the citizen-worker. I Thomas S. Popkewitz, Jennifer Diaz & Christopher Kirchgasser (red.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (s. 117–132). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315528533-8>
- Wrigley, Terry (2010). The testing regime of childhood: Up against the wall. I Derek Kassem & Elisabeth Taylor (red.), *Key issues in childhood and youth studies: Critical issues* (s. 136–148). Routledge.
- Watson, Ann (2021). *Care in mathematics education: Alternative educational spaces and practices*. Palgrave Macmillan.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Öhman, Johan (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33-52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>

Copyright Bagger 2026. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.