

## RECENSIONESSÄ

### Ett nytt språk om skola?

När American Educational Research Association (AERA) presenterar sitt konferenstema för 2011 års konferens ställer man forskning kring ”the public good” i centrum, med en ambition att väcka en ny dialog om relationen mellan pedagogisk forskning och det offentliga skolväsendet. AERA pekar på det till synes motstridiga i att vi å ena sidan lever i en tid av exceptionellt intresse för utbildning och utbildningsfrågor som tar sig uttryck i stor reformiver, en våg av lagstiftning inom utbildningsområdet samt en policyretorik om skolans möjligheter att öppna upp för social och ekonomisk utveckling. Samtidigt har dessa ambitioner lett till att skolans dagliga liv och frågeställningar kanaliseras in i teknokratiska och marknadsinspirerade banor vilket å andra sidan leder till ökad skolsegregation, stor tro på utvärdering och tester samt en förskjutning från ett allmänt till ett privat drivet skolsystem.

#### Boken ”Why School?” av Mike Rose

Som en introduktion till 2011 års konferens på temat ”Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good” relaterar AERA sitt

tema till boken *Why School? Reclaiming Education for All of Us* av professor Mike Rose, University of California, Los Angeles (UCLA). Boken *Why School?* är såväl till omfång som till innehåll en behändig och lättillgänglig skrift. Det riktigt intressanta med boken är kanske främst dess roll som en symbol för en ny diskussion om en allmän skola genom att den på detta sätt lyfts fram av AERA, med en uppfordran att gå till botten med våra föreställningar om varför allmän utbildning behövs. Vilka frågeställningar och utvecklingslinjer tar då bokens författare Mike Rose upp?

Rose skriver om USA och om USA:s utbildningspolitiska utveckling. Han konstaterar att utbildning i USA alltsedan Ronald Reagans presidentperiod på 1980-talet har behärskats av föreställningen om varje individs ansvar för att ta tillvara på de utbildningsmöjligheter som erbjuds. Enligt Rose har konservativa debattörer och politiker varit framgångsrika i att skapa en ideologi som lyfter fram självständighet och individuella ansträngningar, samtidigt som man misskrediterat och avvecklat till exempel olika former av sociala program eller andra försök att anlägga sociala aspekter på utbildning. Rose menar att denna ’det-individuella-ansvaret-ideologi’ har lett till stora oklarheter när det gäller synen på individens ansträngning för

---

Rose, Mike (2009): *Why School? Reclaiming Education for All of Us*. New York: The New Press.

att kunna ta till sig och lära sig nya kunskapsområden. Det *är* nödvändigt att eleven har motivation, uthållighet och förmåga att "bita ihop" för att nå nya kunskapsmål, säger Rose. Oklarheten och problemen inträder först när vi försöker att generalisera denna insikt till att utgöra grunden för en övergripande modell för mänsklig utveckling och människans förmåga att presteras. Det leder till en individualistisk syn på utbildning och världen där allt är 'helt upp till dig själv'.

As a model of development (versus an acknowledgement of a necessary element of achievement) this is nonsense. No one, *no one*, develops free of local and broader-scale institutions (from a sports clinic to the military), social networks, government projects and programs (from transportation infrastructure to school loans), and so on (Rose 2009, s 10).

Rose förnekar alltså inte vikten av individuell motivation och ansträngning men poängterar samtidigt att individens egen satsning inte på något sätt kan ersätta eller överbygga ett minst lika nödvändigt behov av tillgång till bra skolor, utbildningsprogram och andra resurser. Sådana resurser är inte jämt fördelade och tillgängliga, särskilt inte i dagens samhällsutveckling, konstaterar Rose.

Ambitionen med boken *Why School?* är att formulera ett nytt sätt att tala om skola och undervisning, ett sätt som förenar utbildning med tankar om ett öppet samhälle, men också med ett mer eftertänksamt samhälle. Hittills har talet om skola och undervisning handlat om konkurrens och om ekonomiska motiv.

Sådana aspekter finns till en del i all skolverksamhet, men problemet som Rose tar upp är att det ekonomiska behovet på individuell och nationell nivå har blivit i stort sett den *enda* aspekten som anses relevant i den offentliga utbildningsretoriken. När det ekonomiska synsättet dessutom blandas ihop med stora utvärderings-system så menar Rose att man tappar bort vad diskussionen om skolan *egentligen* borde handla om, nämligen om växande och utveckling i hela sin spännvidd - för individen såväl som för en pluralistisk demokrati. I stället har den offentliga skoldebatten blivit enögd. I den ryms inte aspekter på kunskap som förutsätter nyfikenhet, reflektion, osäkerhet eller beredskap att ta chanser och riskera att misslyckas. Det paradoxala är, menar Rose, att trots att det centrala temat i debatten är ekonomi så saknas det ekonomiska perspektivet där det verkligen skulle vara motiverat dvs. när det gäller att sätta individuella skolsvårigheter och svårigheter för vissa skolenheter i relation till frågor om arbetslöshet, hälsovård, minskade skatteintäkter och sociala nätverk. I längden begränsar dagens sätt att tala om skola och utbildning även vårt sätt att tänka om utbildningens uppgift och möjlighet. Rose argumenterar för att definitioner av begrepp som "allmän' skola" och "lärande" blir otydliga och efterlyser följande två teman som nödvändiga för diskussionen om en likvärdig skola: en nyanserad modell för skolframgång som speglar en bred uppfattning om människans möjligheter att utvecklas och lära sig, samt en grundläggande utgångspunkt i allas lika möjligheter att få tillgång till likvärdiga utvecklingsmöjligheter.

Mike Rose diskuterar bland annat den specifikt amerikanska regleringen av tester och resurstilldelning som går under namnet ”No child left behind” (NCLB), vars målsättning är att alla elever når grundläggande kunskapsmål i engelska och matematik år 2014. En förtjänst med NCLB menar Rose kan vara att systemet tydligt belyser situationen för elever i underprivilegierade områden. Vissa medborgarrättsgrupper stöder NCLB just för att man menar att testen sätter sökljuset på socioekonomiska och etniska skillnader och de försöker därför att använda NCLB för att argumentera för mera resurser till grupper som inte når skolans mål på grund av sådana strukturella skillnader. Rose konstaterar också att NCLB ställer frågor om likvärdighet och förväntningar som definitivt bidrar till en diskussion om en demokratisk skola. Men, som Rose också konstaterar, finns det en rad problem med NCLB. Testresultaten synes vara absoluta; de stiger och sjunker eller förblir desamma. Men bakom dessa ”tydliga” resultat döljer sig en mängd problem med administration, rättning och tolkning av testen som till slut ändå gör det högst osäkert vad de egentligen mäter. En annan kritisk invändning från Rose är att testen blir styrande för begrepp som kunskap, lärande och undervisning. Till slut bestämmer testkraven innehållet i läroplanen: vilka kunskaper som räknas, vilka ämnen som blir viktiga etc. Formalistiska insatser för att ”se varje barn” riskerar ironiskt nog att leda till en utarmning av undervisningen, där omsorg förvandlas till kodifierade rutiner. Ansvarsutkrävande, som är viktigt för all offentlig verksamhet,

kommer i NCBL främst till uttryck i det flitigt använda uttrycket ”no excuses”, vilket förskjuter fokus bort från de ekonomiska och sociala omständigheter som påverkar elevernas skolframgångar. Rose tar fattigdom som ett typexempel. Medan förespråkare för NCBL har rätt i att det är fler faktorer än barns levnadsstandard som påverkar skolresultaten så har de fel när de inte räknar med fattigdomens förödande effekter, också för utbildningen. Vad Rose efterlyser är en offentlig diskussion om skola och utbildning som förmår att betrakta utsatta elevers situation i skolan som det problem som det faktiskt är, utan att för den skull ge upp hoppet om utbildningens möjligheter. Det handlar om att vara medveten om både hindren och möjligheterna samtidigt. Så länge nationella utvärderingsprogram som NCBL inte innefattar några kompensatoriska insatser för elever i problematiska situationer eller några bredare insatser för lärarnas professionella utveckling, så definieras såväl elever som skola i mycket begränsade (tekniska) termer. I dag, menar Rose, så saknas en offentlig kritisk debatt om skolan i USA. En debatt som förmår att ställa relevanta frågor om de problem som skolan och utbildningssituationen reser i mötet med sina elever.

Mike Rose söker detta ”nya” språk om skola och utbildning i skolans vardagsliv och i elevers och lärares arbete i klassrummen. Det komplexa och nyanserade talet om den offentliga skolan framträder i klassrumsvardagens detaljer och inte i storslagna program eller deklamationer, menar Rose. Själva beteckningen ”allmän” (offentlig) skola har getts

olika innebörder vid olika tidpunkter. Fram till USA:s ekonomiska kris 2008 såg många marknadslösningar som svaret på det offentliga skolväsendets problem. En sådan ensidig fokusering missade, enligt Rose, diskussionen om på vilka sätt som marknaden måste regleras för att skydda enskilda individer och det gemensamma bästa gentemot ensidiga marknadskrafter. Rose menar att det offentliga samtalet om skolan har rört sig långt bort från visionen om en gemensam skola som basen för medborgerlig bildning och ett demokratiskt liv. I stället talas det om eleven som någon som förbereds för arbetslivet, som utvärderas regelbundet och som tränas att uppvisa en viss sorts kunskap i en viss sorts test. Vad som inte talas om är de utbildningsmässiga relationerna som dagligen byggs upp och upprätthålls av lärare och elever i klassrummen. Inte heller talas det om den demokratiska medborgaren, en medborgare som förutom att förväntas arbeta också är en människa med förmåga att göra moraliska och samhällsinriktade övervägningar i (deliberativa) samtal med andra medborgare.

## Några reflektioner kring temat om den allmänna skolan

Genom att vända blicken mot livet i klassrummet, snarare än till övergripande utbildningspolitiska program, ansluter sig Mike Rose till en amerikansk tradition som kan exemplifieras med till exempel forskare som Philip Jackson och David Hansen. Det är riktigt att det är i det dagliga livet i skolan som skolans problem till

slut framträder i all sin komplexitet, men det är samtidigt svårt att tro att klassrummet kan utgöra den enda, eller kanske ens den viktigaste, basen för att söka ett förnyat sätt att tala om 2010-talets skola. Mike Rose kan också ha viss rätt i att den ekonomiska krisen i USA i någon mån kan ha rubbat tilltron till marknaden som den övergripande lösningen på den amerikanska skolans problem att ge alla elever en tillfredsställande utbildning. Men framför allt kan denna bok av Mike Rose uppfattas som ett tecken på att det i USA nu verkar finnas ett ökat intresse för att diskutera grundläggande meningar om ett allmänt offentligt skolväsende och ett sökande efter ett sätt att diskutera hur problem i den allmänna skolan kan formuleras och diskuteras.

Liknande tankegångar tas till exempel upp i artikeln i *What's Wrong with Accountability?* Artikelförfattarna Gary D. Fenstermacher och Virginia Richardson (2010) ansluter sig i artikeln till temat utbildningsreformer för obligatoriska skolan och diskuterar hur tester, resurstilldelning och ett ansvarsutkrävande tar plats på alla nivåer i skolsystemet. Enligt artikelförfattarna sätter den nuvarande politiska administrationen i USA lärares och skolförvaltningars ansvar för elevers skolframgångar i centrum för utbildningsreformerna. I sin artikel problematiserar författarna denna fokusering på tester av elevers kunskapsnivåer och dess koppling till ökad respektive minskad resurstilldelning för de enskilda skolenheterna. I artikeln argumenteras för att den pågående "accountability-rörelsen" i skolan leder till en individualism som är helt upptagen med varje individ för

sig. Varje elev betraktas som separat, skild från andra elever, med kunskaper som redovisas enskilt för var och en. Åtgärder för att förbättra kunskapsresultat sätts också in separat för varje elev. I artikeln skisseras tre orsaker som anses ha bidragit till att göra denna till synes så endimensionella syn på utbildning så populär. För det första så innebär accountability-ansatsen att kunskap är möjlig att mäta, åtminstone i vissa ämnen. För det andra kan mätresultaten användas för att klargöra brister vad gäller likvärdig utbildning i relation till social klass och etnicitet. För det tredje möjliggör nationella tester och ansvarsutkrävande att skoladministrationen kan vidta åtgärder och fördela resurser utan att vara beroende av den geografiska närheten till verksamheten. Administrationen behöver inte längre ”känna till” verksamheten för att kunna göra en bedömning av resursbehov, utan kan i stället använda nationellt rapporterade resultat som bas för sina beslut.

Artikelförfattarna kallar denna form av individuellt fokus på varje enskild elev, varje enskild lärare, varje enskild skolenhet och så vidare för ”aggressiv individualism”. Den leder, enligt Fenstermacher & Richardson (2010) till att relationerna i klassrummet omdefinieras. Det blir svårare för lärarna att uppfatta sina klassrumsmiljöer som ”små gemenskaper” och att upprätta och upprätthålla sociala och utbildningsmässiga relationer till eleverna och mellan eleverna. I stället för att klassrumsmiljön blir en plats för att utveckla relationer med moraliska, estetiska och demokratiska aspekter så blir klassrummet en plats där ett antal individer har samlats för att var och en för sig tillägna sig

vissa kunskaper. De gemensamma aspekterna av utbildning trängs undan. Fenstermacher & Richardson ser lärarens roll inom reformvägen av accountability som något av en paradox. Den lyfter visserligen fram lärarens centrala betydelse eftersom man har upptäckt hur viktig lärarens roll och insats är för elevernas kunskapsutveckling, men samtidigt så innebär reformernas alltigenom individuella utgångspunkt svårigheter för lärarna att arbeta enligt de övertygelser och gemenskapsideal som ofta fick dem att från början välja just läraryrket.

Fenstermacher & Richardson (2010) får visst medhåll vad gäller betydelsen av att skapa utrymme för sociala relationer inom reformprogrammen av krönikören David Brooks. I en krönika i *New York Times* (2010-05-04) skriver David Brooks om policyns gränser på ett sätt som kanske kan uppfattas som nedslående för reformkonstruktörer. Brooks menar att olika policyinitiativ i stort sett står sig slätt gentemot de väsentligt mycket viktigare sociala, ekonomiska, kulturella, historiska, traditionella etc. erfarenheter som styr människors livsvillkor och livsförväntningar på så oändligt många sätt. Den första regeln för en politisk reform bör därför, enligt Brooks, vara att aldrig föreslå en reform som omöjliggör att sociala band upprätthålls och utvecklas. Den andra regeln, som Brooks föreslår, är att reformen inbegriper en grundläggande trygghet för de berörda. Slutligen bör policy och reformer användas till att förstärka sociala relationer mellan människor. Så även om Brooks å ena sidan tonar ner betydelsen av politiska reformer så menar han å andra sidan att ”bra” policy passar in i redan existerande

sociala och kulturella mönster så att reformerna i bästa fall kan förstärka dessa, medan ”dålig” policy riskerar att slå sönder sociala strukturer.

David Brooks krönikörskollega på Dagens Nyheters ledarsida, Hans Bergström (DN 2010-07-01), är i stället upptagen med att diskutera en ”flumskola”, en skola som av någon anledning inte tycks behöva definieras. Bergström konstaterar att denna skola saknar stöd hos såväl arbetarklass som medelklass. Ja, har någon hört någon som argumenterar för en sådan skola? Jo, Bergström menar att ”söklyset” bör riktas mot ”verklighetsfrämmande akademiska utopister”. I det sammanhanget känns Mike Rose’ uppmaning att tala om grunderna för skola och utbildning med nya vokabulärer som minst sagt angelägen också när det gäller svenska förhållanden. Det är, såvitt jag förstår, framför allt inom den pedagogiska forskningen som en sådan diskussion förs och som verkar ha tagit ny fart i USA med ett antal konferenser på temat ”public schools”. Inom policy- och reformdebatten har förstås också media, som till exempel i Brooks artikel ovan, en roll att spela för att bidra till någon form av fördjupning av det offentliga samtalet om skolreformer.

*Ninni Wahlström*

## Referenser

- Bergström, Hans (2010): Ockelbo i Sverige. Hans Bergström om socialdemokrati och värdeförändringar. *Dagens Nyheter*. (Krönika 2010-07-01).
- Brooks, David (2010): The Limits of Policy. *The New York Times*. (Krönika 2010-05-04).
- Fenstermacher, Gary D. & Richardson, Virginia (2010): What’s wrong with accountability? *Teachers College Record*, Publicerat 26 maj, 2010. <http://www.tcrecord.org> ID Nummer: 15996, tillgänglig 2010-07-03.

---

*Ninni Wahlström* är docent i pedagogik vid Akademin för Humaniora, utbildning och samhällsvetenskap Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: [ninni.wahlstrom@oru.se](mailto:ninni.wahlstrom@oru.se)