



LUNDS
UNIVERSITET

SOCIOLOGISKA INSTITUTIONEN

MEDBORGARFABRIKEN

PRODUKTIONEN AV DEN
(O)HÅLLBARA SAMHÄLLSMEDBORGAREN
I DEN SVENSKA SKOLAN?

Författare: Sara Nylander

Kandidatuppsats: SOCK04,15 hp

VT 2019

Handledare: Magnus Ring

ABSTRAKT

Titel: Medborgarfabriken: produktionen av den (o)hållbara samhällsmedborgaren i den svenska skolan?

Författare: Sara Nylander

Kandidatuppsats: SOCK04, 15 hp

Sociologiska institutionen: VT 2019

Handledare: Magnus Ring

Vi står kanske inför en av vår tids största samhällsutmaningar då forskare menar att vi är på väg att möta den sjätte massutrotningen. Kontinuerligt rapporteras det om hur djurbestånd dör ut och om diverse klimatkatastrofer vilket till stor del beror på mänsklig aktivitet. Skolan är en av samhällets främsta institutioner som socialiserar barn och unga och spelar en viktig roll i en eventuell framtida omställning. En marknadisering har dock skett av det svenska skolsystemet som styrs av nyliberala värden där fokus har flyttats från att vara ett kollektivt projekt till att handla om individens val och ansvar. Syftet med studien är att studera diskurser om hållbar utveckling inom den svenska skolan och undersöka hur de eventuellt tolkas och omformuleras i relation till den marknadisering som skett. Kvalitativa intervjuer har genomförts med skolpersonal. Materialet har analyserats utifrån Michel Foucaults teorier om diskurser och makt och med hjälp av metaforer, där skolan ses som *fabriken* där elever produceras till att bli *varor*, framtida samhällsmedborgare. Analysen visar att skolan, *fabrikerna*, främst fokuserar på kunskapsuppdraget, snarare än fostranuppdraget, för att säkerställa skolans maktposition på marknaden vilket görs genom diverse disciplinerings tekniker som exempelvis ökad målstyrning, betyg i tidigare ålder och ökade kunskapskrav. Den huvudsakliga slutsatsen är att en ”marknadiserad hållbarhetsdiskurs” har identifierats, en diskurs som underordnas den marknadisdiskurs som råder i den svenska skolan. Majoriteten av arbetet som bedrivs, tankar om hållbar utveckling och möjliga interventioner är framförallt styrda av nyliberala värden och faktorer av antropocentrisk karaktär som handlar om att stärka skolans eller statens position, snarare än att ha fokus på de globala samhällsutmaningar som vi alla står inför. Detta tyder på att arbetet med hållbar utveckling präglas av den ”individualiserade andan”. Frågan är också i vilken grad hållbar utveckling får lov att ta plats inom den svenska skolan då prioritering av hållbar utveckling framför kapitalism och tillväxt kan ses som ett hot mot statsmakten.

NYCKELBEGREPP: skola, nyliberala värden, hållbar utveckling, diskurs, makt

FÖRORD

Jag vill rikta ett stort tack till er som deltagit i denna studien, då ert deltagande förhoppningsvis bidrar till att vidga perspektivet på arbetet med hållbar utveckling i den svenska skolan. Jag vill också tacka min handledare Magnus Ring som tålmodigt lyssnat på mina ”flummigheter” och kommit med konstruktiv feedback. Men framförallt vill jag tacka sociologin, för dess förmåga att fungera som en ögonöppnare i alla sammanhang. TACK!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Problemformulering	1
1.2 Syfte & Frågeställningar	2
2. UTGÅNGSPUNKTER	3
2.1 Hållbar utveckling – ett mångtydigt begrepp	3
2.2 En kort historisk tillbakablick	3
3. TIDIGARE FORSKNING	4
3.1 Klassisk sociologisk forskning	5
3.2 Den marknadsiserade skolan	5
3.3 Skolan och hållbar utveckling	6
4. TEORI	8
4.1 Michel Foucault	8
4.2 Diskurs	8
4.3 Makt	9
4.4 Disciplinering som maktteknik	10
4.5 Det politiska förnuftet	10
5. METOD	11
5.1 Metodologisk utgångspunkt	11
5.2 Kvalitativ metod och intervjuer	11
5.3 Urval	12
5.4 Genomförandet av intervjuerna	13
5.5 Bearbetning av material	13
5.7 Etiska överväganden och metodologisk tillförlitlighet	14
6. EMPIRI OCH ANALYS	15
6.1 En marknadsiserad skola	15
6.1.1 Fabrikernas spelregler	15
6.1.2 De disciplinära teknikerna	17
6.1.3 Den svenska skolan är fantastisk, eller?	19
6.2 Diskurser om hållbar utveckling	20
6.2.1 Intervjupersonernas egna tolkningar av hållbar utveckling	20
6.2.2 En ”marknadsiserad hållbarhetsdiskurs”	24
6.2.3 Det svårhanterliga tolkningsutrymmet	25
6.2.4 Ett pluralistiskt angreppssätt	27
6.3 Individ och samhällsutveckling	27
6.3.1 Undervisning om hållbar utveckling en fråga om klasstillhörighet?	27
6.3.2 Hållbarhet - ett hot mot statsmakten	28

6.3.3 Varan - den individualistiska men ohållbara samhällsmedborgaren?	28
7. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION	29
8. REFERENSER	32
BILAGA 1 - Informationsbrev	34
BILAGA 2 - Intervjuguide	35

1. INLEDNING

1.1 Problemformulering

Ingen har väl kunnat undgå den stora samhällsutmaning som vi har framför oss. Forskare menar att vi står inför en sjätte massutrotning och miljarder av djurbestånd och arter har utplånats (Ceballos, Ehrlich & Dirzo, 2017). Kontinuerligt rapporteras det om diverse klimatkatastrofer, översvämningar, torka, orkaner, skogsbränder, höga koldioxidutsläpp m.m. Längre har debatten om miljöfrågor varit en fråga för naturvetenskapen, men den globala uppvärmning som skett under 1900-talet beror dock, enligt forskarna i FN:s klimatpanel, till stor del på mänsklig aktivitet. Utifrån miljöfrågornas komplexa karaktär har det därför inneburit att området även blivit en fråga för samhällsvetenskapen att studera (Giddens & Sutton, 2014:130).

Hållbar utveckling har kommit att bli ett centralt begrepp inom miljödebatten och betraktas som ett nyckelkoncept för social förändring. Begreppet innefattar ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet och används och framhålls ofta som ett kärnvärde av företag, organisationer och olika institutioner. Användandet av begreppet hållbar utveckling är dock inte oproblemiskt då det har olika innebörd beroende på vem som använder det och kan ibland stödja helt olika sociala agendor (Neckel, 2017:46-48). Hållbar utveckling ska också vara en del av den svenska skolan och begreppet används och ses som en viktig utgångspunkt i elevernas lärande vilket regleras i läroplanen, Lgr 11, (Bjursjö, 2014:18). Skolan är en av de främsta institutionerna som formar våra barn och att gå i skolan är en erfarenhet som delas av de flesta i vårt samhälle. Därför är det också rimligt att se skolan som en viktig aktör vad gäller att möta de samhällsutmaningar som vi står inför. Redan under tidigt 1800-tal och en stor del av 1900-talet dominerade idén om att skolans funktion var att skynda före det övriga samhället och lägga grunden för en bättre framtid. Eftersom barn är formbara kunde man genom skolan förbereda dem för en ny värld (Liedman, 2011:38-39). Väldigt länge har den svenska skolan varit känd för ett välutvecklat utbildningssystem som stått för social rättvisa och jämlikhet, en skola byggd på demokratiska värden. Sverige börjar dock tappa i internationella jämförelser och segregationen ökar. En förklaring till denna skolutveckling är att det sedan början på 90-talet, efter att skolan kommunaliserades, har genomförts flera reformer. Exempel på detta är det fria skolvalet som innebär att elever och föräldrar kan välja skola, möjligheten (för vem som helst) att starta skola men också möjligheten att driva skolan med vinstintressen (Dahlstedt & Fejes, 2019:1). Den avreglerings- och valfrihetsreform som genomförts har inneburit en marknadsisering av skolan och nyliberala värden har fått ett mycket starkt genomslag i den

svenska skolan i jämförelse med många andra länder. De löften som utlovades i samband med marknadseringen om bättre kvalitet och resultat, mångfald och minskad segregation har visat sig leda till motsatsen (Dahlstedt & Fejes, 2019:1-10). Liedman (2011:68-73) menar att skolan fortfarande har fokus på en förändrad framtid men menar att det fokuset är snävt idag då skolans främsta uppgift är att stärka den svenska konkurrenskraften och genom det säkra tillväxten. Forskning visar att skolans roll, som för flera decennier sedan var ett kollektivt projekt, har utvecklats till att utbildning blivit en vara med ett ökat fokus på individuella val och ansvar (Olsson, 2008:124).

Det går att identifiera flera spänningar mellan de samhällsutmaningar som vi står inför, som kräver ett kollektivt agerande, och dagens marknadsierade skola där individen står i fokus. Men också den ideologiska spänningen mellan nyliberala värden, som ofta kan se kapitalism och ständig tillväxt som en lösning på miljöproblemen, kontra idéer inom miljörörelsen där tillväxt och kapitalism ses som roten till problemen (Öhman, 2009:1-2). Det är därför viktigt att studera dessa spänningar och se hur man inom den svenska skolan definierar och arbetar med hållbar utveckling.

1.2 Syfte & Frågeställningar

Syfte

Syftet med studien är att studera diskurser om hållbar utveckling inom den svenska skolan och undersöka hur de eventuellt tolkas och omformuleras i relation till den marknadsiering som skett.

Frågeställningar

Är marknadsieringen av den svenska skolan framträdande i intervjuerna med skolpersonalen?

Hur tolkas och eventuellt omformuleras diskurser om hållbar utveckling?

Hur kan diskurserna förstås utifrån individ- och samhällsutveckling?

2. UTGÅNGSPUNKTER

2.1 Hållbar utveckling – ett mångtydigt begrepp

Den definition av hållbar utveckling som fått ett internationellt och brett genomslag lutar sig på Brundtlandsrapporten som skrevs på uppdrag av FN. Definitionen lyder:

En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov.

(WCED, 1987:8)

Definitionen består av tre olika delar: ekologisk, social och ekonomisk hållbarhet (WCDE, 1987). Delarna har vidare utvecklats i senare policydokument och FN:s generalförsamling har utformat hållbarhetsmål som innefattar utmaningar som berör fattigdom, ojämlikhet, välbefinnande, miljöförstöring, klimat, rättvisa och fred (FN, 2018). Användningen av begreppet hållbar utveckling är inte fritt från konflikter då det finns ideologiska spänningar i begreppet där tankar om vad som skapar hållbar utveckling står i motsats till varandra. Ena sidan tror på tillväxt och marknadskrafter medan den andra tänker att det är just tillväxt och kapitalism som förstör samhället (Öhman, 2009:1-2).

Sociologen Sighard Neckel (2017:46-49) problematiserar en utgångspunkt där hållbarhet betraktas som en lösning på de miljö- och samhällsproblem som vi står inför, just för dess normativa och mångtydiga karaktär som ibland står i motsats till varandra. Istället bör en sociologisk ansats betrakta hållbarhet som ett problem. Genom att se hållbarhet som problemet öppnas det upp för en reflexiv hållning som kan synliggöra dilemman, motsägelser och paradoxer. Det kan ge insikt i socioekonomiska omvandlingar som pågår, synliggöra konflikter, ojämlikheter och hierarkier som formas i institutioner och i kulturella värdemönster. En sociologisk ansats förenar hållbarhet med sociala maktförhållanden och på vilket sätt det får samhälleliga konsekvenser samt ger upphov till problem och sociala ojämlikheter.

2.2 En kort historisk tillbakablick

Historiskt har den svenska skolan alltid influerats av internationella strömningar. Innan andra världskriget kom influenser från tyskspråkiga delen av Europa där disciplineringen fokuserade på Fosterland och Gud. Efter andra världskriget kom influenser från USA med ett allt större fokus på individualisering där skolan blev ett instrument för att driva samhällsutvecklingen i en demokratisk riktning. Senare år har Sverige följt internationella mönster, och influerats av England. Nedrustningen av välfärdssystem som skett i många västländer har också inneburit

försämrade arbetsvillkor, förstärkta sociala skillnader och en ökad polarisering. Historisk har staten haft ett starkt inflytande på skolan. Den svenska skolan har tillhört en av världens mest centraliserade och likvärdiga skolor fram till 1990-talet (Hartman, 2012:80-81). På 60- och 70-talet genomfördes en del reformer som ökade byråkratiseringen inom skolan vilket mötte mycket kritik. Avsikten med kommunaliseringen som genomfördes 1989 var delvis för att minska byråkratin och lägga över styrningen på skolnivå. Argument som effektivisering, professionalisering och demokratisering lyftes fram. Kommunaliseringen innebar att kommunerna tog över ansvaret för styrningen men att staten beslutade om de övergripande målen (Ibid.).

Den statliga kontrollen skulle fortsätta men urholkades under borgerligt styre. Med influenser från England bildades det på 1990-talet en ny logik där flera partier inklusive socialdemokratin gav uttryck för nyliberala värden i skolsystemet som handlade om marknadsstyrning, utbud, variation och valfrihet. För att genomföra det behövdes skolsystemet avregleras. 1992 gjorde friskolan inträde. Valfriheten som friskolorna medförde krävde i sin tur variation på skolor. Systemet skapade konkurrens mellan skolor, marknadsstyrningen krävde en viss form av ledarskap och som ”smörjmedel” för systemet behövdes det en skolpeng. Hela den offentliga sektorn präglades av ett krismedvetande under 1990-talet. Överallt sparades det, inte minst i utbildningssektorn. Bostadssegregationen ökade och vid den ekonomiska krisen på 2000-talet växte klyftan mellan rika och fattiga. Alla dessa faktorer påverkade skolans utveckling (Hartman, 2012:124-128).

Enligt skollagen (SFS:2010:800) har skolan två huvudsakliga uppdrag: kunskapsuppdraget och fostranuppdraget med syftet att elever inhämtar och utvecklar både värden och kunskaper. I styrdokumentet för grund- och gymnasieskolan ska undervisning om hållbar utveckling ges till eleverna genom att belysa samhällsfunktioner, vårt sätt att arbeta och leva och hur det kan förändras för att skapa hållbar utveckling (Bjursjö, 2014:18).

3. TIDIGARE FORSKNING

Eftersom inriktningen på uppsatsen rör sig över flera discipliner är det nödvändigt att presentera kunskap och tidigare forskning utifrån flera discipliner, som exempelvis sociologi, socialt

arbete, pedagogik, statsvetenskap, miljövetenskap och psykologi. Översikten inleds med klassisk sociologisk forskning, därefter forskning om marknadseringen inom skolan för att avslutas med forskning om hållbar utveckling i skolan.

3.1 Klassisk sociologisk forskning

Pierre Bourdieu, fransk professor i sociologi, menade att utbildningsystemet har en sorteringsfunktion utöver den pedagogiska funktionen, vilket innebär att klassamhället reproduceras. Det är framförallt elevers sociala bakgrund, som exempelvis familjebakgrund, skoltyp och skolval som styr elevernas begåvning snarare än studieframgångar (Järvinen, 2007:270-272). Donald Broday, svensk utbildningssociolog som inspirerats mycket av Bourdieu, introducerade på 80-talet begreppet ”den dolda läroplanen”. Han problematiserade att den fostran som sker parallellt med kunskapsuppdraget är just dold. Broday visade att elever inte kunde ta till sig undervisningen av olika anledningar utifrån undervisningens upplägg, fick lära sig att de är korkade medan de duktiga eleverna fick lära sig att de tillhör dem som kan räkna med framgångar i arbetslivet (Broady, 1987:114-119).

I Paul Willis klassiska studie *Fostran till lönearbete*, som publicerades på 70-talet, studerades ett gäng arbetarklasspojkar och hur de skapade en form av motkultur mot skolan, till skillnad från pojkar med annan klassbakgrund som anpassade sig. Arbetarklasspojkarna utvecklade ett motstånd. Eftersom teoretisk kunskap förknippades med tvång förkastades det intellektuella helt. Även andra faktorer som etnicitet och kön inverkar. Willis studie synliggjorde den komplexiteten som finns bakom ett motståndsbeteende inom skolan (Willis, 1983).

3.2 Den marknadsierade skolan

Inom den svenska skolforskningen som studerar marknadsieringen av skolan ställer man sig frågande till hur det svenska skolsystemet som tidigare haft en historia av social rättvisa och jämlikhet kommit att bli en av världens mest marknadsstyrda skolor (Dahlstedt & Fejes, 2019:2). Mycket av den svenska forskningen om det fria skolvalet pekar på att skolan håller på och har delats upp i och med en allt mer likartad elevsammansättning och att en sortering sker utifrån socioekonomisk bakgrund liksom utbildningsmässiga och etniska förhållanden (Trumberg, 2011:51). Skolor i segregerade områden, skolor på landsbygden och andra skolor tvingas mer eller mindre in i ”spelet” på marknaden i och med konkurrensen mellan skolor,

eftersom de behöver vara en del i ett marknadssystem (Dahlstedt & Fejes, 2019:6). Flera studier, nationellt och internationellt, har också visat att föräldrars engagemang i val av skola i stor omfattning hör samman med föräldrarnas utbildningsbakgrund (Trumberg, 2011:69). Det fria skolvalet är en del av den politiska förändring som skett inom välfärdspolitiken där kollektiv välfärdspolicy ersatts av individuell och privat policy, vilket gett medborgaren rätt till fria val inom flera områden. Det som tidigare varit en utbildning för ”public good” är idag istället en utbildning för ”private good” (Dahlstedt & Fejes, 2019:4). Sven-Erik Liedman (2011: 68-73) menar också att vad för kunskap som produceras är starkt kopplat till det ekonomiska värdet istället för värdet hos den enskilde individen och det goda samhällsliga värdet. Fostranuppdraget blir sekundärt i relation till kunskapens ekonomiska konkurrenskraft. Maria Olsson (2008:124) gör en tillbakablick över flera decennier för att se hur förändringarna i den svenska utbildningspolitiken har sett ut över tid. Från att ha haft rollen som ett kollektivt projekt har utbildning blivit en vara och ett individuellt projekt som har ett ökat fokus på individuella val och ansvar.

Just den ökade individualiseringen som skett i samhället i stort, har många gånger betraktats som en form av frigörelse från förtryck och ökade möjligheter för människan. Forskare menar dock att det individualiserade samhället snarare kan skapa ett tvång för individen att vara självständig och klara sig själv. Detta kan skapa förväntningar på individer som i sin tur riskerar att skapa känslor av otillräcklighet och oro (Bauman, 2001; Elliott & Lemert, 2006).

3.3 Skolan och hållbar utveckling

I en svensk kontext har Öhman (2006:119-121), studerat olika undervisningstraditioner när det gäller hållbar utveckling inom den svenska skolan. Öhman identifierar tre olika traditioner inom miljöundervisningen: en faktaorienterad, en normerande och en pluralistisk tradition. Den pluralistiska undervisningen tar avstånd från ett normativt ställningstagande och vill istället få eleverna att diskutera olika infallsvinklar för att på så sätt öka förståelsen för ämnets komplexitet. Öhman menar att det är viktigt med en pluralistisk undervisning, det som oftast kallas för ESD, education for sustainable development, för att eleverna inte ska indoktrineras men också för att eleverna ska utveckla en etisk och demokratisk medborgarkompetens.

Bjursjö (2014:79-83) visar i sin avhandling svårigheter och den komplexitet som finns i arbetet med att implementera arbetet med ESD. Arbetet kräver en holistisk, tvärvetenskaplig och

transformativ undervisning, vilket är svårt att få till och många lärare känner en frustration över att inte kunna implementera ESD. Faktorer som lyfts fram och som försvårar implementeringen är bl.a. att andra områden prioriteras framför exempelvis nya betygskriterier och entreprenörskap. ESD har inte heller en specifik särställning i relation till övriga områden.

Även om ESD välkomnas inom undervisningen menar Helen Kopnina (2012) att det kan finnas en risk, att fokuset på miljön åsidosätts till förmån för de sociala aspekterna. Både traditionell miljöundervisning och ESD påverkas också av den ”individualiserade andan” som genereras av nyliberala anhängare. Det finns utmaningar i många länder med att göra de förändringar som behövs. Det visar sig bland annat i faktumet att vi människor inte kan förhindra att den biologiska variationen minskar och dör ut. Det indikerar att ett icke antropocentriskt (människocentrerat) perspektiv är underrepresenterat eller helt enkelt för svagt i jämförelse med antropocentriska intressen vilket kan bero på strömningar av nyliberala värden i många länder.

Torbjörnsson (2014:73-75) har studerat hur hållbarhet framförs i styrdokument, exempelvis i läroplanen. I styrdokumentet går det att urskilja en naturvetenskaplig diskurs i relation till hållbar utveckling och det saknas därför utrymme att problematisera de spänningar som finns mellan natur och samhällsliga faktorer. Arbetet med hållbar utveckling skiljer sig också åt mellan de yrkesförberedande och studieförberedande gymnasieprogrammen där de studieförberedande programmen i större utsträckning har undervisning om hållbar utveckling.

Studier visar att socialiseringsprocesser som ändrar miljöattityder går att förklara på skol-, familj- och samhällsnivå. Sambanden mellan miljöattityder hos barn och föräldrar går att förändra om undervisningen i skolan innehåller värden och integrerar olika aspekter av hållbar utveckling (Torbjörnsson, 2014:32). Internationella studier om värden och miljöattityder visar att oberoende av olika kulturella kontexter tenderar personer med tydliga självförstärkande värden vara mindre benägna att agera miljövänligt än personer som har starkt självöverskridande värden. Personer som har tydliga självförstärkande värden går att sammankoppla med individuella intressen och prestation och självöverskridande värden hör samman med kollektiva intressen, biosfäriska och altruistiska värden (Torbjörnsson, 2014:28).

Sammanfattningsvis går det historiskt att se att skolan haft i uppgift att tjäna olika intressen. Under 1800-talet var det kyrkan, under 1900-talet staten, och sedan början på 2000-talet marknaden (Hartman, 2012:124-128). Forskningsavsnittet har visat att marknadiseringen har bidragit till stora förändringar inom det svenska skolsystemet och det finns en komplexitet när det gäller skolans arbete med hållbar utveckling.

4. TEORI

4.1 Michel Foucault

Michel Foucaults teorier och idéer används flitigt inom sociologin och samhällsvetenskapen. Hans verk visar hur institutioner som exempelvis skolor, sjukhus och fängelser, i det moderna samhället, fått en viktig roll att kontrollera och övervaka individen. Han synliggör en annan sida av upplysningsidealet som inte består av individuell frihet, utan snarare bevakning och disciplinering. Han framför viktiga tankar om relationen mellan diskurser, ideologi och makt (Giddens & Sutton, 2014:76). Att i en kandidatuppsats använda Foucaults tankar och idéer, som kan ses som abstrakta, komplexa och som dessutom spänner över flera discipliner, innebär enligt mig en del risker och jag är medveten om att jag inte kommer kunna ”göra honom rättvisa”. Hans idéer ger ett stort tolkningsutrymme. Jag väljer ändå att använda mig av Foucault då jag tycker hans teorier sätter ljuset på fenomenet som studeras.

4.2 Diskurs

En central del i Foucaults tänkande var idén om diskurser och dess betydelse för förhållandet av det sociala livet. Begreppet diskurs har flertalet olika betydelser och tillämpas olika beroende på vilket teoretiskt system det ingår i (Howarth, 2007:11). Under Foucaults livstid ändrade han sin definition om diskurser och dess innebörd, från ett arkeologiskt till ett genealogiskt perspektiv. Även om inriktningarna skulle kunna ses som motsägelsefulla försökte han att förena de två perspektiven. Den stora skillnaden dem emellan är att han i början såg diskurser som självständiga system där det centrala var att finna hur ett visst kunskapsfält präglades av historiska epoker. I hans senare inriktning såg han inte diskurser som självständiga system utan förklarade dem som en produkt av maktförhållanden och att det mellan diskurserna finns en maktkamp (Howarth, 2007:60-61,79). Eftersom Foucault försökte förena de två olika inriktningarna väljer jag att använda begrepp från båda grenarna då de inte behöver stå i motsats till varandra.

Foucault menar att det pågår en diskursiv praktik, där uppsättningar av diverse element bildar ett system. Elementen har oftast en historisk förankring. Det bildas en inneboende regelbundenhet inom diskursen bestående av ett begrepps nät. I denna process bildas det regler som tillämpas. En diskurs är alltid given inom ett specifikt fält. Diskurser formas inte utifrån individens inre mentalitet utan diskursen "tvingar" sig omedvetet på individen som i sin tur agerar inom det diskursiva fältet, d.v.s. att det sker en individuell diskursiv formation. Utanför individen, på en högre nivå, sker det en omfattande diskursiv gruppering. Det bildas ett lager av kollektiva beteenden och vanor som ses som legitima, sanna och självklara (Foucault, 2011:85-86). De praktiska handlingar som utförs inom ramen för den rådande diskursen, skapar mening, formar subjekt, men visar också vad som är möjligt att uttrycka, exempelvis inom specifika institutioner som exempelvis skolan (Bolander & Fejes, 2012:87). En viktig aspekt är att diskurser inte enbart är det som sägs utan existerar lika mycket i det som inte sägs, i sätt att vara, attityder, gester och beteendemönster. Diskurser kan ses som vapen för kontroll, makt, kvalificering, diskvalificering och förtryck. En diskurs bör därför ses som en utförare av makt (Foucault, 2008:181-182).

4.3 Makt

En central del i Foucaults arbete var makt och sambandet mellan diskurs och makt. Han var av övertygelsen att vi behöver befria oss från den traditionella synen på makt, det vill säga den juridiska maktföreställningen, där makt uppfattas som regler, lagar och förbud. Vi behöver lämna bilden av hur makten framställs och istället titta på maktens sätt att fungera. Det finns inte en makt utan flera makter och makt finns överallt. Vid en maktanalys går det inte att tala om en makt utan istället se till makterna och försöka förstå dem utifrån deras specifika plats och kontext. Makt är former för dominans och underordning. Foucault menar att makterna verkar lokalt och regionalt och har olika sätt att fungera, olika tillvägagångssätt och tekniker. I ett samhälle är makterna något som samordnas, förbinds, sidordnas och tillsammans bildar en hierarki men som samtidigt förblir specifika. Det finns ett förhållande mellan den reella makten som utövas lokalt, som exempelvis på en skola, och den makt som är av juridisk karaktär och som finns i övriga samhället. Det finns maktregioner, arkipelag, övärldar av makt i vårt samhälle. Syftet med den regionala makten är inte att på något sätt förbjuda eller hävda något framför något annat utan har som syfte att skapa en färdighet, duglighet och producera en produkt (Foucault, 2008:205-217).

4.4 Disciplinering som maktteknik

De maktprocesser, maktmekanismer som sker bör ses som tekniker som uppkommit och utvecklats. Disciplineringen är en sådan maktteknik som får individen att kontrollera sitt beteende, sitt uppträdande, sin förmåga, förstärka sin prestation och färdighet, vilket innebär att individen formas för att fylla en samhällelig funktion (Foucault, 2008:205-217). Inom skolan är denna disciplinära teknologi mycket närvarande då skolan individualiserar, differentierar, jämför, hierarkiserar, homogeniserar och utesluter. Individualiseringen sker exempelvis genom att undervisning riktas för att göra den enskilde eleven bättre, differentiering genom att fokusera på specifika beteende hos eleven exempelvis för att främja ett lugnt beteende, jämför genom att göra eleverna mätbara, homogeniserar genom att kräva att samtliga elever ska uppnå samma mål, hierarkiserar exempelvis genom betygssystem, utestänger genom att utesluta och bestraffa elever med ett bestämt beteende. Dessa tekniker normaliserar individerna och blir ett av de viktigaste maktreddskapen. Inom disciplineringstekniken finns en straffmekanism vilket innebär att de som avviker straffas. Straffet har ett syfte att minska avsteg från den disciplinära ordningen (Foucault, 1998:207-215). Dessa olika tekniker, som kan ses som subtila, har etablerat sig och fungerar inom det som Foucault benämner för maktens individualiserande teknologi (Foucault, 2008:205-217). Disciplineringen leder till en objektivisering av individer som innebär att det går att jämföra, klassificera individer utifrån bestämda normer. Normerna ingår i ett binärt schema; den onda mot den gode, den kriminella mot den laglydige, den flitige eleven mot den normbrytande eleven (Foucault, 1998: 207-215).

Även om makten innehåller exempelvis disciplineringstekniker menar Foucault att där det finns makt finns det alltid någon form av motstånd. Motstånd mot en rådande diskurs är en del av diskursen och inte något som ligger utanför den. Motståndet har som funktion att utmana makten och korrigera hur den gestaltar sig. De individer som gör motstånd, riskerar att betraktas som hot mot den rådande diskursen (Foucault, 2002:112).

4.5 Det politiska förnuftet

Foucault menar att det genom historien funnits motsägelser, spänningar i den politiska apparaten som dels rymmer destruktiva mekanismer som exempelvis våld och krig samtidigt som det finns idéer om att samhällets institutioner ska ägna sig åt omsorg. Det finns en konflikt mellan det politiska förnuftet och omsorg om individen. Historiskt finns det en idé om ett

”stadsförnuft”, att vi som individer tillhör en stat. Foucault menar att politiskt förnuft främst handlar om hur en stat ska styras framför mänskliga rättigheter eller gudomliga lagar, d.v.s. omsorg om individen. Detta då en stat alltid rivaliserar med andra stater. Ett styre är endast möjligt om man har vetskap om statens styrka och hur den ska hållas i liv. Olika stater befinner sig i ständig konkurrens med varandra och för att stärka/säkra sin position behöver maktmedel stärkas. Staten är främst intresserad av att man ska vidmakthålla statens styrka och inte av den enskilde individen. Foucault menade att staten behöver då bara bry sig om individen i den mån individen bidrar till att stärka staten. Det individen behöver bidra med för att stärka staten är bland annat att leva, producera, arbeta, konsumera och ibland dö (som vid krig). Ofta när statens roll i samhället studeras är det vanligt att rikta uppmärksamhet mot statens institutioner som militär, statsförvaltning, byråkrati o.s.v. med syfte att legitimera och försvara statens existens. Foucault belyser dock vikten att i en samhällsanalys studera de makttekniker som finns mellan den enskilde och staten, de tekniker som ger struktur åt det politiska förnuftet (Foucault, 2008:293-308).

5. METOD

5.1 Metodologisk utgångspunkt

Den kritiska forskningen fokuserar inte på att studera det mest uppenbara, utan studerar istället det som kan anses som oproblemiskt och självklart, det vill säga det som blivit resultatet av en diskursiv dominans. Det handlar om att synliggöra de processer och sociala praktiker som är präglade av en diskursiv slutenhet eller som exempelvis utövar förtryck (Alvesson & Deetz, 2000:163). Den kvalitativa forskningsansatsen syftar till att belysa det som ligger bortom det som går att mäta i siffror och istället synliggöra processer, kvaliteter och betydelser. Jag tilltalas av Mats Alvessons tillvägagångssätt som präglas av kreativitet och ett alternativt kritiskt perspektiv. Som en kritik mot samhällsforskningen menar han att ett alltför systematiskt tillvägagångssätt kan hämma ”poängrik forskning” (Rennstam och Wästerfors, 2015:13,27,38-39).

5.2 Kvalitativ metod och intervjuer

Avsikten var från början att både göra en textanalys av läroplanen (Lgr11) samt genomföra intervjuer med skolpersonal, en multi-metod som syftar till att förfina analysen och bredda perspektivet på empirin (Jacobsson, 2008:176-180). Därför påbörjades en analys av läroplanen

innan genomförandet av intervjuerna med avsikt att fortsätta efter intervjuerna. Empiri från intervjuerna visade sig vara mycket innehållsrik. Därför valdes läroplansanalysen bort utifrån risken att skriva en ”spretig” uppsats där viktiga delar inte får utrymme att ta plats. Att redan innan intervjuerna ha bearbetat läroplanen gav dock flera verktyg och har troligtvis inneburit en förfining av hela uppsatsarbetet. Att genomföra intervjuer framför textanalys valdes också utifrån tidigare kunskaper i organisationssociologi och nyinstitutionell teori. Inom människobehandlande organisationer, som exempelvis skolan, tenderar handling och agerande snarare genomföras utifrån omgivningens förväntningar och rådande normer framför styrdokument. Kort sagt, det som görs är inte det som står skrivet (DiMaggio & Powell, 1983). En etnografisk studie, observation vid skolmöten, arbetsplatsträffar och lektioner hade kunnat ge ett mycket rikt material men jag har medvetet valt att skjuta denna metod på framtida studier. Kvantitativ metod uteslöts, då intervjuer ger utrymme att ställa följdfrågor.

5.3 Urval

Urvalet i studien har varit målstyrt (Patton, 1990:117). Bekvämlighetsurval, som var ett möjligt val, uteslöts då det skulle kunna försvåra att hålla sig neutral till materialet (Patton, 1990:115). Skolpersonal från grundskolan valdes då forskning om undervisning om hållbar utveckling skiljer sig åt mellan olika gymnasieprogram (Torbjörnssons, 2014:73-75). Att intervju elever uteslöts utifrån etiska aspekter. Avsiktligt söktes intervjupersoner som representerades både av personal med ledande funktion samt lärare för att variationen skulle representeras. Ett informationsbrev (Bilaga 1) skrevs. Jag bad om att få hjälp med att sprida det genom att skicka/lägga ut det till mina skolkontakter, arbetskollegor och på Facebook. Informationsbrevet skickades även till 5 olika kommuner i Skåne, totalt 13 olika skolor. För att få ett större upptagningsområde erbjöds telefonintervjuer istället för fysiska intervjuer. Jag tackade nej till en del som hörde av sig då de ej uppfyllde de kriterier som jag sökte, då de exempelvis saknade lärarutbildning, hade gått i pension m.m. Från början var tanken att genomföra både enskilda intervjuer och fokusgruppsintervjuer men det var svårt för samtliga jag fick kontakt med, och därför blev det enskilda intervjuer. Totalt har det genomförts 4 intervjuer representerade av fyra olika kommunala skolor, med geografisk spridning i Skåne och Kronoberg. Samtliga deltagare har olika positioner inom skolan; Magnus (rektor årskurs 4-9), Lena (biträdande rektor årskurs 7-9), Karin (stöd och utvecklingschef för all skolverksamhet i en hel kommun) samt Karl (SO-lärare årskurs 9) (namnen är fingerade). Alla har över 10 års erfarenhet av att arbeta inom skolan

och samtliga har arbetat som lärare under flera års tid. Ingen av skolorna profilerar sig som skolor som arbetar med hållbar utveckling.

5.4 Genomförandet av intervjuerna

Intervjupersonerna fick själva välja intervjuform. Totalt blev det en platsintervju och tre telefonintervjuer. Telefonintervju har den främsta fördelen att intervjuaren kan antas ha mindre påverkan på deltagaren då hen inte kan uppfatta lika många personliga egenskaper hos intervjuaren som vid platsintervju. Nackdelen är att det inte går att se kroppsspråk och miner (Bryman, 2008:206-208). Upplevelsen är också att jag själv i telefonintervjuerna inte blev färgad av intervjupersonernas personliga egenskaper och jag blev inte heller påverkad, distraherad av omgivningen, händelser som kan uppstå vid en platsintervju. Jag upplevde att kvaliteten på båda tillvägagångssätten var lika goda, att alla intervjupersoner var fokuserade, trots längden på intervjuerna som varade mellan 45-60 minuter. En intervjuguide (Bilaga 2) användes men jag var inte bunden till den utan ställde frågor utöver guiden. Det ställdes inga direkta frågor om marknadseringen utan istället öppna frågor, med möjlighet till mycket reflektion för intervjupersonerna utifrån skolans värde, uppdrag och utvecklingsområden och hållbar utveckling. Citat från läroplanen (Bilaga 2) valdes ut som sedan intervjupersonerna fick reflektera kring. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon, med samtycke från intervjupersonerna.

5.5 Bearbetning av material

Efter intervjuerna transkriberades samtliga intervjuer, vilket möjliggjort en noggrann bearbetning av materialet (Bryman, 2008:426). En del av de citat som presenteras i uppsatsen har komprimerats genom att ta bort enstaka ord som ofta har varit osammanhängande som exempelvis ehh, asså, men m.fl., vilket markerats med [...]. Vid något citat har jag tagit bort enstaka meningar, kortare stycke, vilket markerats [---]. I löpande text i analysen skrivs en del kortare uttalanden och vad utmärker sig genom att texten är kursiverad samt inom citattecken. Citaten skiljer sig från de metaforer som finns med i analysen då de enbart är kursiverade, utan citattecken. Vid transkriberingen framträdde tydligt det forskningen problematiserar gällande marknadseringen och därför bearbetades materialet utifrån två inriktningar. Den ena inriktningen var att identifiera centrala teman och mönster utifrån forskning om marknadseringen och den andra var den diskursiva ansatsen. En diskurs går att förstås som en uppsättning historiska och kulturella regler som styr samtalsproceduren, språkets form och

innehåll. Diskurser ger en föreställning om ”verkligheten” (Börjesson, 2003:19-21). Vid en diskursanalys är det därför viktigt att synliggöra de regler som gör att en specifik diskurs bildas. Genom att synliggöra den diskursiva praktiken, det rum där diskursiva händelser och maktkamper utspelar sig, uppnås en diskursiv kunskap som innebär att man befriar sig från de grupperingar som kan anses vara naturliga, universella och omedelbara (Foucault, 2011:85-86).

Inledningsvis identifierades mönster i relation till marknadsiseringen. Därefter flyttades fokus till att leta mönster genom att titta på det som var mindre uppenbart med syftet att ”tolka djupare”. Genom att leta efter både motsägelser och mönster, titta på de sammanhang som vid första anblicken inte verkar ha ett sammanhang, identifiera och följa det som avvek och problematisera det självklara kunde en djupare tolkning och analys genomföras (Alvesson & Kärreman, 2012:53-60). Ganska tidigt i bearbetningen av materialet började jag reflektera och tolka i form av metaforer där skolan betraktas som fabrik, se sida 15. Då var det också enklare att ställa frågor som: Vad framträder som viktigt i produktionen? Varför är detta viktigt eller oviktigt för direktören? Vad är fabriken främsta funktion? För vem producerar man hållbarhet? Hur produceras hållbarhet? Vilken sortering sker av råvaror i fabriken? o.s.v.

Det var också bearbetningen av materialet som ledde fram till det teoretiska valet, det vill säga genom abduktion, då jag gått fram och tillbaka mellan empiri och teorier, där det skett en omtolkning av teori och empiri allt efter arbetets gång (Alvesson & Sköldberg, 2008:55-56). Foucault var passande utifrån att hans teorier och hans metodologiska hållning låg i linje med mitt valda tillvägagångssätt. Under hela uppsatsskrivandet har kunskapsinhämtning också varit centralt framförallt genom litteratur i form av avhandlingar och vetenskapliga artiklar. Söksidor som Google Scholar och LubSearch har använts med sökningar på bland annat ”Swedish education system”, ”market forces”, ”sustainability education”, ”power” o.s.v.

5.7 Etiska överväganden och metodologisk tillförlitlighet

Studien har utgått från Vetenskapsrådets fyra olika huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet). Utifrån mitt metodologiska tillvägagångssätt skulle kanske en person som förespråkade objektivitet och neutralitet ifrågasätta tillförlitligheten i denna studie. Jag har dock försökt säkra kvaliteten i denna studie, genom metodologisk transparens. Men också genom att förhålla mig öppet och

kritisk till min förförståelse, tidigare erfarenheter och värderingar. Det som kan betraktas som ”god forskning” baseras på insikten att forskaren gör flertalet olika val som har en viss påverkan på forskningsprocessen (Alvesson & Deetz, 2000:91). Det har varit en utmaning att försöka hålla en viss typ av distans, inte minst i relation till begreppet ”hållbar utveckling” utifrån dess komplexa och normativa karaktär, en normativitet som är lätt att slukas in i. Oavsett, så är en forskare alltid en del av en socialt konstruerad värld, även den forskare som utgör sig för att vara neutral eftersom hen är en del av en social ståndpunkt (Alvesson & Deetz, 2000:74).

6. EMPIRI OCH ANALYS

Analysen är upplagd utifrån uppsatsens tre frågeställningar och består därför av tre delar; en marknadsiserad skola, diskurser om hållbar utveckling samt individ- och samhällsutveckling.

Utifrån mitt metodologiska tillvägagångssätt görs analytiska slutsatser genom användandet av metaforer. I forskningssammanhang benämns ofta skolan som en vara och elever och föräldrar som kunder (Olsson, 2008). Jag menar att eleven också är en vara då eleven ska socialiseras (*produceras* och formas) till en självständig samhällsmedborgare som ska passa in, *säljas*, på arbetsmarknaden. I denna analys beskrivs skolan som *fabrik*, eleven som *råvara* (vid skolstart och under skolgång) och eleven som slutlig *vara* (vid examen en vuxen samhällsmedborgare). I en *fabrik* (skola) arbetar en *direktör* (rektor), oftast en *vice direktör* (biträdande rektor) och ibland en *konsult* (utvecklingsanställd inom kommunen/skolan). På *fabriksgolvet* sköts produktionen av *fabriksarbetare* (lärare), ibland på olika *produktionslinjer*. Metaforerna är passande utifrån den marknadsisering som skett men också utifrån Foucaults tankar om det politiska förnuftet där individens främsta uppgift är att stärka statsmaktens ställning, framför individens omsorg. Utifrån det politiska förnuftet är skolans främsta uppgift att producera medborgare som kan upprätthålla statens maktposition (jfr. Foucault, 2008:293-308). En viktig del att ha i åtanke är att skolan är en aktör av flera eftersom ett barn under sin uppväxt har kontakt med flera andra aktörer där den *produceras* (socialiseras) till en vuxen samhällsmedborgare.

6.1 En marknadsiserad skola

6.1.1. Fabrikernas spelregler

Spåren av kommunaliseringen och de reformer som genomförts visade sig tydligt i empirin. Skolpersonalen berättade om en utveckling som handlar om en allt mer segregerad skola,

svårigheter med att tillgodose allas behov, ökade krav, stress, normbrytande beteende, psykisk ohälsa och ett allt större fokus på individen. Karl, SO-lärare årskurs 9, ger en generell beskrivning av den svenska skolan:

Den svenska skolan ser väldigt olika ut beroende på vart man jobbar, vilken stad, vilken stadsdel. [---]. Vet inte om man kan kalla det skola och skola för det är så fundamentalt olika skolor som man jobbar på.

Lite längre fram i intervjun i samtal om relationen mellan fostran och kunskapsuppdraget:

Vi har det ganska lugnt och stilla så vi har ett väldigt starkt fokus på kunskapsuppdraget, i denna skolan som jag jobbar på, för vi kan ha det. Där jag jobbade tidigare försökte vi göra på samma sätt men det var helt meningslöst. Det gick inte. Skolan är nerlagd nu. En del barn vågade ju inte gå ut på rasten, då kan man ju inte ha mattefokus. Det går ju inte, då måste man jobba med helt andra grejer.

Karl berättar att skolor har helt olika elevunderlag. Han är kritisk till det fria skolvalet och skolpengen: ”Skolpengssystemet tycker jag är katastrofalt, det bygger rätt mycket på att det finns en jämn fördelning på skolorna och så ser det ju inte ut alls”. Forskningen visar att skolan håller på att delas upp, till en allt mer homogen elevsammansättning och att det sker en sortering utifrån socioekonomisk bakgrund, utbildningsmässiga och etniska förhållanden (Trumberg, 2011:51). Det Karl säger går att förstås som att det idag inte går att prata om en svensk skola, en *fabrik*, utan snarare flera *fabriker* för att förstå sig på det svenska skolsystemet. Det är avgörande för *fabriken* att kunna fokusera på kunskapsuppdraget för att kunna hålla sig kvar på marknaden, för att inte riskera konkurs, nedläggning. Fostranuppdraget blir sekundärt i relation till kunskapens ekonomiska konkurrenskraft (jfr. Liedman, 2011:68-73). Alla skolor tvingas mer eller mindre in i ”spelet” på marknaden då de behöver vara en del i ett marknadssystem (Dahlstedt & Fejes, 2019:6). Innan kommunaliseringen var makten synlig utifrån en statlig styrning som genom lagar och förordningar på en detaljnivå styrde samtliga skolor i Sverige. Numera verkar makten på lokal nivå, en reel makt och *fabrikerna* utgör tillsammans olika maktregioner, överlappar av makt i samhället som konkurrerar med varandra. Makt är alltid närvarande och verkar överallt i olika former (jfr. Foucault, 2008:205-217). Målet blir att stärka sin maktposition i relation till andra fabriker, maktregioner, och det görs genom att fokusera på kunskap för att stärka konkurrenskraften och i vissa fall *fabrikens* överlevnad.

Det som också framgår är att de *fabriker* som har tillgång till en *bättre råvara*, såsom en elev vars föräldrar har god ekonomi eller exempelvis hög utbildning, som på Karls nuvarande skola, kan fokusera på att *producera* det marknaden efterfrågar. Elever som har ”rätta förutsättningar” från början får också i slutändan tillgång till ännu fler resurser, då de med större sannolikhet kommer kunna uppfylla kriterierna för en ”fullvärdig” samhällsmedborgare i jämförelse med en elev som har sämre förutsättningar från början. Att klassamhället reproducerades i skolsystem visar den sociologiska forskningen även innan marknadiseringen (Broady, 1987; Järvinen, 2007:270-272). Men marknadiseringen verkar förstärka och öka reproduktionen av klassamhället, då skolan blir allt mer segregerad.

6.1.2 De disciplinära teknikerna

Karin, stöd och utvecklingschef, beskriver hur kraven ökat och hur de ”*tappar*” barnen längs vägen. Hon reflekterar kring orsaken:

Jag vet inte, det är höga krav idag ju. Lärare har jättehöga krav med läroplan och det är betyg i tidig ålder och nu börjar ju man med obligatoriskt bedömningsstöd redan sedan de, asså mycket så. Det är mycket som diskuteras med målluppfyllelse. Så jag tror ibland att man betar av kunskapsbitar för att man ska ha gjort grejer men man kanske inte har med sig alla på banan.

Då *fabrikerna* är beroende av att ha en viss maktposition på marknaden, behöver de säkerställa och redovisa en viss kvalitet på det som *produceras*. Det görs genom ökade krav, mer administrativt arbete, fokus på målluppfyllelse och betyg i tidig ålder med syfte att stärka positionen på marknaden och på sikt *producera* eftertraktade *varor* (elever). Det som hänt är att *fabrikerna* i Sverige har stärkt det Foucault kallar för den disciplinära tekniken genom exempelvis ökade jämförelser, ökad homogenisering med fokus på målluppfyllelse och en ökad hierarkisering då betygsystem och bedömning ”*kryper*” längre ner i åldrarna (jfr. Foucault, 1998:207-215).

Magnus, rektor årskurs 7-9, ser utmaningar i arbetet med elever med normbrytande beteende och hur de ska integreras i den ordinarie undervisningen då kommunerna saknar de resurser som behövs. Magnus är den av intervjupersonerna som beskriver elevunderlaget som ”*en brokig blandning*” där ”*eleverna tagit över taktpinnen*” innan han började. Han har därför fått arbeta mycket med att ”*skapa en annan kultur*” på skolan genom att bygga ”*goda relationer*”.

Han menar att det ökade normbrytande beteendet inte handlar om att det är fler barn som har diagnoser utan istället ökade krav:

Tidigare var det så här, kunde du vilket år Gustav Vasa blev kung i Sverige då tänkte vi, det är okej, då har du koll på den faktakunskapen. Det får någonstans räcka för ett godkänt betyg. Nu räcker inte det, man måste också kunna reflektera om varför han blev kung och det har stött undan benen för de eleverna som har jättesvårt för att reflektera. [---] så då sätter vi F på dem. Du duger inte, du kan inte det här, trots att du försöker, trots att du kämpar så har du inte förmågan så därför är du kass, du får F. Så slår det på självbilden och så stegras det. [...] om någon berättar för dig att du inte kan, om jag får höra det, då kan jag lika bra ta rollen att jag inte kan.

Liksom i Karins uttalande visar Magnus uttalande att de disciplinerande maktteknikerna är närvarande, med allt högre krav på måluppfyllelse och en kraftigare utsortering, d.v.s. en ny dold läroplan (jfr. Broday, 1983; Järvinen, 2007:270-272). Makttekniker har över lag en normaliserande effekt eftersom de blir riktmärke för eleverna om hur de ska ”rätta sig i ledet” och de som avviker de bestraffas, i detta fall genom ett F (jfr. Foucault, 1998:207-215). De elever som av olika individuella eller strukturella skäl inte har möjlighet att anpassa sig till de ökade kraven sorteras ut. En utsortering som exempelvis kan bero på klasstillhörighet, kön, etnicitet, språkbegränsningar, funktionsnedsättning, mognadsgrad eller personliga egenskaper. Det normbrytande beteendet som Magnus beskriver går att förstå som ett motstånd mot den rådande marknadsdiskursen inom skolan som innehåller högre krav, bedömning i tidig ålder, större fokus på betyg och måluppfyllelse (jfr. Foucault, 2002:112). Paul Willis (1983) visade hur arbetarklasspojkar gör motstånd mot den teoretiska kunskapen i skolan och att det snarare handlar om klasstillhörighet än ett personligt val. När Magnus beskriver eleverna som en ”brokig skara” av ”landsortsbarn, jordbrukare, lägenhetsbarn, barn från byn som bor i villa, barn från migrationsboende” låter det som att majoriteten tillhör arbetarklass. När Magnus reflekterar kring åtgärderna som behöver göras i skolan läggs fokus på individens vilja. Han beskriver hur det normbrytande beteendet sprids till elever som inte har ett sådant beteende och han tycker därför att skolan borde förändras och istället fokuserar på de ”elever som vill” och inte ”de som gör skit och inte vill”. Disciplinering leder till en objektivering av individer som

innebär att det går att jämföra, klassificera individer utifrån bestämda normer. Dessa normer ingår i ett binärt schema som i detta fallet: den flitige eleven mot den normbrytande eleven och på det viset sorterar ut de odugliga, ”*de som gör skit och inte vill*”, från de dugliga, ”*elever som vill*” (jfr. Foucault, 1998:207-215). För Magnus, som är *direktör*, blir det viktigt att inte tappa *fabrikens* maktposition. Han vill därför att de normbrytande eleverna ska hanteras på en annan *produktionslinje* (inte integreras i ordinarie klass) för att inte skada kvalitén på de *råvaror* som håller bättre kvalitet. Det är också nödvändigt för *fabriken*, då ett allt för litet fokus på kunskapsuppdraget skulle innebära konkurs, nedläggning, eller att *direktören* får ”sparken”.

6.1.3 Den svenska skolan är fantastisk, eller?

Den *fabriksarbetare* som avviker i beskrivelsen av de svenska *fabrikerna* är Lena, biträdande rektor årskurs 7-9, *vice direktör*:

Vad har du för övergripande tankar om den svenska skolan?

Om den svenska skolan? Jag tycker faktiskt att den är fantastisk!

Att Lena generellt har en positiv bild av den svenska skolan är återkommande i hela intervjun. Eventuellt går det att förklara utifrån att *fabriken* som hon arbetar i ligger i det man kan betrakta som ett övre medelklassområde med ”*studiemotiverade ungdomar*”, det vill säga god kvalitet på *råvarorna*. Lena beskriver dock att hon arbetat på andra skolor med annan problematik och att eleverna på denna skolan trots dess positionering är ”*ganska uppblandad*”. Att bedöma kvalitén på inkommande *råvaror*, exempelvis om *fabriken* fått en studiemotiverad *råvara* eller en normbrytande *råvara*, är en central del i direktörernas arbete. *Råvarorna* behöver hanteras olika i *fabrikerna* och kan ha en stark inverkan på skolans budget om det är en *råvara* med ”sämre kvalitet”. Att få in *råvaror* med ”sämre kvalitet” försvårar då det inte finns många *produktionslinjer* att välja på och alla *råvaror* ska klara av att passera samma *kvalitetskontroll* (mål och betygssystem). Denna arbetsuppgift som direktörerna har, att bedöma *råvarans* kvalitet, är en central del i deras arbete. Innan kommunaliseringen har *råvarorna* inte behövts ställas i relation till andra styrande faktorer i *fabriken* som exempelvis ekonomin i samma utsträckning. Detta då Sverige har haft en av världens mest likvärdiga skolor (jfr. Hartman, 2012:80-81, Dahlstedt & Fejes, 2019:2).

Att Lena ser ljus på framtiden då ”*vi har så fina ungdomar idag*” beror troligtvis på att hennes ”*uppblandning*” av *råvaror* inte är av den grad att det skadar *produktionen*. Hennes bild av den

svenska skolan skiljer sig från de andra *fabriksarbetarna*. Hon tycker att det fria skolvalet är något som är väldigt bra då det möjliggör att elever själva kan välja vilken skola de går i. Alla de andra riktar någon form av kritik mot exempelvis det fria skolvalet, skolpengen, vinstdrivande skolor eller den kommunalisering som skett, just på grund av de utmaningar som de skapar. Den sociologiska forskningen visar att det är problematiskt att tala om fria val då val av skola snarare handlar om föräldrarnas utbildningsnivå, snarare än elevens vilja och att det framförallt är elever som har utbildade föräldrar som tenderar att göra ett aktivt skolval (Trumberg, 2011:51,69).

Även om Lena har en positiv bild av den svenska skolan framgår det att många av eleverna på hennes skola lider av psykisk ohälsa. Det går dock inte ut över betygen då mycket hög andel av samtliga elever går ut med behöriga betyg, vilket innebär att det inte går ut över *produktionen*. Hon reflekterar: "...vet inte, om de har stora krav på sig ungdomarna eller så är de inte så krävta". Här beskrivs eleven, *råvaran* som ömtålig, en råvara som inte är krävta under *produktionen*, en råvara som inte riktigt klarar av maktens olika disciplinerings tekniker utan att bli sjuk (jfr. Foucault, 1998:207-215). Den psykiska ohälsan går också att förstå som en form av omedvetet motstånd mot den rådande maktdiskursen, i likhet med det normbrytande beteendet som visade sig på Magnus skola. I grunden handlar detta om ökade krav som genomförs genom olika disciplinerings tekniker (jfr. Foucault, 2002:112). Förskjutning har skett från det kollektiva, där alla betraktades som lika, till det individuella inom skolan där alla betraktas olika (jfr. Olsson, 2008:124). Det individualiserade samhället, vilket från början betraktats som en frihet kan skapa ett tvång på individen att vara självständig, vilket skapar förväntningar på sig själv och vilket i sin tur kan skapa en känsla av otillräcklighet och oro hos individen (Bauman, 2001; Elliott & Lemert, 2006). Två olika typer av motstånd har identifierats, det normbrytande beteendet som "utspelar" sig i den "stökiga" *fabriken* med arbetarklasselever och motstånd i form av psykisk ohälsa som "utspelar" sig i *fabriken* som ligger i området som tillhör övre medelklass. Detta tyder på att formen av motstånd bland annat kan höra samman med klasstillhörighet (jfr. Willis, 1983).

6.2 Diskurser om hållbar utveckling

6.2.1 Intervjupersonernas egna tolkningar av hållbar utveckling

Intervjuerna inleddes utifrån öppna frågor om hållbarhet innan FN:s definition presenterades och citaten lästes upp. Att fånga intervjupersonernas egna tolkningar och reflektioner,

diskurserna de ingår i, innan en definition eller citaten presenteras, kan vara ett sätt att komma närmre hur skolorna ”egentligen” arbetar med hållbar utveckling i jämförelse med vad som står i en läroplan. Detta då verksamheter inte alltid gör det som står i riktlinjer och styrdokument (jfr. DiMaggio & Powell, 1983).

Gemensamt för samtliga intervjupersoner är att de tolkar hållbarhet som något som innefattar både människa och miljö. Men det framträder dock olika tolkningar kring vad hållbarhet är och vad arbetet kan innebära. Karin, stöd och utvecklingschef, samt Karl, SO-lärare årskurs 9, definierade tidigt i intervjun, själva, hållbar utveckling utifrån FN:s definition. De trycker båda på vikten av att skapa en hållbar utveckling utifrån ett globalt perspektiv och att skolan behöver ta ett helhetsperspektiv. Magnus, rektor, årskurs 7-9, definierade inledningsvis hållbar utveckling utifrån ett ”*miljö och kulturperspektiv*”:

Hållbar kultur är att alla vet vad som gäller, att eleverna vet, att om jag gör det här så kommer det här hända. Personalen vet om att om jag säger ifrån till eleven och vårdnadshavaren och jag får ett mothugg så vet jag att jag har backup. Det är hållbarhet för mig.

Magnus har, som beskrivits tidigt, fått arbeta intensivt med normbrytande beteende på skolan. Här definierar han begreppet hållbarhet utifrån hur personalen står bakom varandra.

För Lena, biträdande rektor, årskurs 7-9, är fokuset inledningsvis på individens mående:

När jag tänker på hållbarhet så skall våra ungdomar vara hållbara och hålla resten av sitt liv. Det jag kan säga att just nu så är den psykiska ohälsan ganska hög, från panikångest till ätstörningar.

I Lenas och Magnus inledande tolkningar framträder olika perspektiv, diskurser, på vad hållbar utveckling innebär och begreppet tycks framförallt tolkas och omformuleras på ett sätt som går att koppla samman med situationen på den specifika skolan, *fabriken*. En diskurs är alltid given inom ett specifikt fält (jfr. Foucault, 2011:85-86), i detta fall den enskilda *fabriken*. På Magnus *fabrik* används hållbarhet i relation till den kultur som han försöker skapa för att få en fungerande *produktion*. Likaså Lena då den psykiska ohälsan är påtaglig vilket kan inverka på

produktionen. SO-lärares Karl använder FN:s definition vilket delvis kan förstås utifrån att hållbar utveckling ligger inom Karls personliga intresse- och undervisningsområden. Han säger att begreppet är ”spännande”, att det är en del i hans ”politiska identitet” och hans ”kall att jobba som lärare”. I Karls *fabrik* finns möjlighet att fokusera på kunskapsuppdraget och han beskriver också att hans perspektiv på hållbar utveckling delas av flera av *fabriksarbetarna*, skolpersonalen.

Lena, biträdande rektor årskurs 7-9, säger också att hållbarhet finns i relation till ”mat och miljö”. Lena tycker att skolan är ”väldigt duktiga på hållbarhet”, att ”det sitter i väggarna”. Arbetet som beskrivs handlar om minskat matsvinn och att hållbar utveckling integreras i ämneskunskapen genom exempelvis diskussioner. Samtidigt som Lena beskriver arbetet med hållbar utveckling som ett strukturerat arbete, går det i hennes egna reflektioner och tolkningar att identifiera ett centralt fokus på individen, innan en definition av hållbarhet presenteras och citat läses upp. Hon får frågan om hur hållbar utveckling skulle kunna utvecklas på skolan:

Vet inte det här. Vi har pratat mer om det här att vi behöver mer rörelse i skolan. Men samtidigt så har vi vårt kunskapsuppdrag utan man ska också må bra men man kan inte lägga in hur mycket som helst. Kan man till exempel fördela rörelse så att man får lite rörelse varje dag? Kan man fundera på att man inte har mobiltelefoner under skoldagen? Hade det kunnat vara något? Som hade gjort att man hade blivit mer koncentrerad när man var här.

I både Magnus tankar om en ”hållbarhetskultur” och Lenas tankar som har fokus på individen kan vi fråga oss, för vem görs hållbarhet? Lena framför eventuella utvecklingsområden som handlar om att stärka koncentrationen hos elever genom mer rörelse och restriktioner om mobilanvändning, att hållbar utveckling handlar om att få individen att ”hålla hela livet”. Magnus för fram resonemang som handlar om att få en god kultur på skolan. Är dessa interventioner till för att möta de globala samhällsutmaningarna som vi står inför och/eller för att framförallt stärka *fabrikens* position på marknaden? En ökad koncentrationsförmåga eller en god kultur kan ses som en intervention för att främst stärka konkurrenskraften på marknaden. I Lenas reflektioner är det också tydligt att en möjlig intervention inte får inkräkta på tiden för kunskapsuppdraget då kunskapsuppdraget som tidigare belyst stärker *fabrikens* konkurrenskraft. Det är också en fråga om vilka värden som är dominerande när det gäller att satsa på att minska matsvinnet, om det är den faktiska samhällsutmaningen eller om det är de

ekonomiska vinster som det kan medföra? Arbetet som bedrivs ”kamoufleras” som hållbarhet men den stora frågan är för vem hållbarhet görs. Det är tydligt att tankar om hållbarhet och interventioner är av antropocentriska intressen, då människan sätts i centrum och nyliberala värden står i fokus, framför miljö. Hållbarhetsarbetet har påverkats av det Kopnina (2012) kallar den ”individualiserade andan”.

Efter en presentation av att FN:s definition består av tre olika inriktningar, ekologisk, social och ekonomisk reflekterar Magnus över ekonomisk hållbarhet:

Hm, (suck) det ekonomiska hållbarhetsperspektivet försöker ja ju, men jag vet inte, jag är inte särskilt stark där.

Men vad är ekonomisk hållbarhet?

Jamen det är väl att man ska hålla budget att de pengar man får ihop ska täcka för verksamheten som man har. Det får man väl ändå se som ett hållbarhetstänk och där är jag inte stark alls. Och jag har svårt för kollegor som slår sig på bröstet för att man håller budget. För jag vet om att de som har förlorat i slutändan är ju eleverna. Då är det vissa elever som inte fått det stödet som de behöver så det tycker jag inte är bra.

Om man sätter det i ett samhällsperspektiv?

Ja, ehm [...] Då blir det problem då blir det ingen hållbarhet alls.

Här ”görs” hållbarhet utifrån skolans budget. Magnus tankar om hållbarhet formas efter det som man skulle kunna kalla för den rådande marknadsskuggan som den svenska skolan befinner sig i. Hållbarhetsdiskursen blir ”tom”, medan marknadsskuggan blir tydlig och fylld av ”mening”. Marknadsskuggan dominerar över hållbarhetsdiskursen då den reglerar Magnus sätt att tala och tänka. Han har tidigare uttryckt att det är mycket fokus på pengar och att kommuner inte har de resurser som krävs. Hans definition av ekonomisk hållbarhet blir påverkad och anpassad utifrån den dominerande marknadsskuggan, d.v.s. att det pågår en diskursiv praktik (jfr. Foucault, 2011:85-86). En skola ingår i flera fält, där skolan utgör ett fält men Magnus *fabrik*, liksom alla andra fabriker i Sverige ingår samtidigt i ett gemensamt fält som styrs utifrån marknadsskuggan. Denna diskurs är något som alla fabriker behöver förhålla sig till, både kommunala och privata fabriker. Diskurser formas inte utifrån individens, i detta fallet Magnus, inre mentalitet utan diskursen ”tvingar” sig omedvetet på individen som i sin tur agerar inom det diskursiva fältet, det sker en individuell diskursiv formation. Denna

marknadiseringsdiskurs är verksam på en högre nivå då den bildar kollektiva beteende och vanor som ses som legitima, sanna och självklara (Ibid.). Viktigt att tillägga är att samtidigt som Magnus har internaliserat en marknadsdiskurs gör han motstånd mot den då han uppger att han är ”*dålig på att hålla budget*”, ett medvetet val för att eleverna ska få det stöd de är i behov av, en prioritering som i längden kan innebära att han inte får behålla uppdraget som *direktör*.

6.2.2 En ”marknadiserad hållbarhetsdiskurs”

Att det skett en individuell diskursiv formation i relation till hur hållbarhet tolkas och omformuleras framträder tydligt då det går att hitta liknande mönster i intervjupersonernas uttalanden. Dels så sker det en formation utifrån skolans specifika fält, dels i relation till marknadiseringen då den dominerar i relation till hur hållbarhet ska tolkas. Magnus tankar om hållbar kultur, ekonomisk hållbarhet och Lenas tolkning om att hållbarhet handlar om att få individen att hålla hela livet går att koppla till det man kan kalla en ”marknadiserad hållbarhetsdiskurs”. En hållbarhetsdiskurs som ”smittats” av den marknadiserade skolan som ser till individen framför kollektiva intressen. Likaså ger Karin, stöd och utvecklingschef, exempel på hur den ”marknadiserade hållbarhetsdiskursen” yttrar sig i den svenska skolan. Flera gånger under intervjun problematiserar hon att det saknas den tid som behövs för att arbeta med det tolkningsutrymme som läroplanen ger utrymme till, att lärare är stressade och har ökade krav. Det gäller även hållbar utveckling som konkurrerar och ska hinnas med i relation till andra områden:

Ja jag kan ju ta ett exempel, att vi ska vecka 16 ha en miljövecka. Alltså vem har en miljövecka v 16 2019? Det borde vi egentligen inte ha! Det borde vara hela året. Då hamnar lärarna i att, vi går ut och plockar skräp, men snälla.. 2019. Det finns ju massa saker vi kan göra. Sen kan man belysa det extra under en vecka men det är ju inte så att man ska avverka allt på en vecka, tycker jag. Och så kan jag nog känna att det blir med vissa frågor.

Att det finns vissa teman under en period?

Ja och så kan man... check på det!

Återigen framträder den ”marknadiserade hållbarhetsdiskursen” då det är andra faktorer som inverkar och styr. I likhet med Bjursjöös (2014:79-83) avhandling så inverkar betygskriterier, konkurrensen från andra ämnen och att arbetet kräver en holistisk, tvärvetenskaplig och transformativ undervisning är några av de utmaningar som lyfts i arbetet med hållbar utveckling.

Det som också inverkar på hur skolorna arbetar med hållbar utveckling är utmaningen med att arbeta med fostranuppdraget som bl.a. handlar om att arbeta med demokratiska värden vilket kan ses som centralt, inte minst i relation till social hållbarhet. När Karl, SO-lärare årskurs 9, ombeds att reflektera kring citat 2 (Bilaga 2) som handlar om att all personal inom skolan ska arbeta utifrån demokratiska värden svarar han:

Ehm, det är rätt spännande när man t.ex. har kollegor som, ja, är sverigedemokrater, liksom. Det tycker jag är en jättesvår fråga. I och med att min uppfattning är att deras grundläggande värden strider mot skolans grundläggande värden.

Både Karl och Karin beskriver incidenter som de varit med om där deras kollegor uttalat sig på ett sätt som strider mot de demokratiska värdena i skolan. Karl beskriver en incident där elever gått till rektorn för att de blivit kränkta av en lärare, där det kändes fel för Karl då han nästan "fick" gå in och "försvara" en lärare vars värderingar strider mot skolans demokratiska värden. Dessa dilemman är inget man pratar om i arbetsgruppen och svårt att ta upp själv: "Ja, jag känner att det inte riktigt är något jag kan ta upp i ett arbetslag, förresten, jag vill prata om detta." Det Karl beskriver är att det saknas forum för att gemensamt problematisera arbetet med skolans demokratiska värden. Ett nödvändigt forum och som kan ses som centralt i ett socialt hållbarhetsarbete, inte enbart i undervisningen utan också i relation till skolans ledning, personal och organisering. Generellt bland intervjupersonerna beskrivs fostranuppdraget som något som görs dagligen men inte strukturerat, att tolkningsutrymmet är svårt då det är tidskrävande och att kunskapsuppdraget prioriteras i större utsträckning. Eftersom kunskapsuppdraget är det som säkrar *fabrikens* maktposition på marknaden förklarar det också varför fostranuppdraget och frågor som exempelvis skolans demokratiska värden, som berör social hållbarhet, underordnas för att istället ge utrymme till annat som kan fokusera på de ekonomiska krafterna (jfr. Liedman, 2011:68-73), vilket visar att den "marknadiserade hållbarhetsdiskursen" är styrande. Makt finns överallt och inbegriper alltid former för dominans och underordning (Foucault, 2008:205-217).

6.2.3 Det svårhanterliga tolkningsutrymmet

Efter att intervjupersonerna själva fått reflektera kring hållbar utveckling läses två citat från läroplanen som behandlar hållbar utveckling:

Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

(Lgr 11:8)

Vidare ska undervisningen bidra till att utveckla elevernas intresse för och kunskaper om natur, teknik och samhälle genom att ge dem möjligheter att utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en hållbar utveckling.

Undervisningen ska även utmana och stimulera elevernas intresse för olika tider, platser och kulturer.

(Lgr 11:19)

Precis innan citaten läses, säger Magnus, rektor årskurs 7-9:

Nej, vi jobbar inte med begreppet hållbarhet, utan vi jobbar mer med kultur. Ehm, jag försöker jobba med begreppet hållbarhet när det gäller ekonomin, (skratt). Men miljön har vi inte, det kan jag inte säga att vi gör.

Efter att citaten lästs upp säger han:

Mm, det här, alltså i ämnesundervisningen tror jag nog att man, vet jag att man belyser de här bitarna, men utifrån mitt organisatoriska perspektiv gör man inte det.

När Lena, biträdande rektor årskurs 7-9, tidigare framförallt fokuserat på individen övergår hon nu till att beskriva hur skolan arbetar med hållbarhet inom flera olika ämnen så som SO, NO, hemkunskap m.m. Även Karl, SO-lärare årskurs 9, beskriver olika tillvägagångssätt i ämnesundervisningen. Karin sätter fingret på det empirin visat, att hållbar utveckling ger så stort tolkningsutrymme:

De är JÄTTEBREDA och jättetolkningsbara! Du får ju in hur mycket som helst i det men det ger ju också utrymme till att tolka olika, jag tror det är ganska svårt om man jobbat som lärare i många år och du jobbar på ett visst sätt och ehm... jag tror det är ganska svårt.... det ger ju utrymme till.... Jag tror många ger upp om jag ska vara ärlig, det blir så brett.

Empirin visar på hur en del av intervjupersonerna flyttar fokus från deras egna verksamheter, den *egna fabriken* och den enskilde individen till att mer gå över på att beskriva det som läroplanen säger att skolan ska göra. Den stora frågan är vad som egentligen görs inom den svenska skolan? De olika reflektionerna som framträtt visar på komplexitet och det stora tolkningsutrymmet gör det svårhanterligt för de olika *fabrikerna*. Hållbarhet används i olika sammanhang och med olika innebörd. De ideologiska spänningar som finns i begreppet kamoufleras då de inte alltid är synliga. Det är därför av vikt att studera begreppet hållbarhet som ett problem, snarare än en lösning på samhällsproblemen (jfr Neckel, 2017:46-49).

6.2.4 Ett pluralistiskt angreppssätt

Karl som är SO-lärare är den person som tydligt uttalar att han har ett stort intresse för hållbarhetsfrågor, i yrket, privat och politiskt. Han är positiv till de ändringar som gjorts i läroplanen men menar att man missat det som handlar om social hållbarhet, vilket stämmer överens med forskningen som visar att undervisningen om hållbar utveckling bedrivs utifrån en naturvetenskaplig diskurs (Torbjörnsson, 2014:73-75). Karls arbetssätt går i linje med det pluralistiska förhållningssätt som förespråkas av forskare inom miljöundervisning. I detta tillvägagångssätt har de sociala aspekterna också tillförts till den traditionella miljöundervisningen. Det innebär att eleven ska utveckla en etisk och demokratisk medborgarkompetens genom att ta avstånd från normativa ställningstagande och istället diskutera olika infallsvinklar och öka förståelsen för ämnets komplexitet. På så sätt undviks också en indoktrinering som skulle strida mot de demokratiska värdena (Öhman, 2006:119-121; 2009:1-2). En del internationell forskning har också identifierat risker med ett pluralistiskt tillvägagångssätt. Dels riskerar införandet av det sociala perspektivet att flytta fokuset från miljön och genom det riskera att förstärka ett för starkt fokus på människan. Risken är också stor att miljöundervisningen drabbas av den ”individualiserade andan” utifrån att många demokratiska länder idag styrs av nyliberala värden där antropocentriska värden är dominerande (Kopinina, 2012). Utifrån empirin går det inte att påvisa att fokuset skulle ha flyttats från miljön till det sociala, vilket ligger i linje med den svenska forskningen (Torbjörnsson, 2014:73-75). Däremot har en ”marknadiserad hållbarhetsdiskurs” identifierats som bygger på nyliberala värden och en ”individualiserad anda” av antropocentrisk karaktär oavsett hur olika eller lika hållbarhet tolkas och omformuleras.

6.3 Individ och samhällsutveckling

6.3.1 Undervisning om hållbar utveckling en fråga om klasstillhörighet?

Även om skolan redan innan marknadiseringen bidrog till att reproducera klassamhället framgår det i empirin att marknadiseringen har förstärkt reproduktionen av klassamhället, framförallt utifrån svårigheten att tillgodose en likvärdig utbildning och det faktum att det fria skolvalet bidrar till en segregerad skola och en ökad sortering av elever. Det innebär i sin tur att de elever, i större utsträckning tillhörande arbetarklass, som kommer till skolor där det inte finns utrymme att fokusera på kunskapsuppdraget, inte kommer arbeta i lika stor utsträckning med hållbar utveckling som oftast behandlas inom ramen för kunskapsuppdraget. I sin tur

innebär det att utbildning om hållbar utveckling blir en fråga om klasstillhörighet för den enskilde individen.

6.3.2 Hållbarhet - ett hot mot statsmakten

Frågan är också i vilken grad hållbar utveckling kommer ta plats i den svenska skolan framöver. Karin, skol och utvecklingschef, menar att hållbar utveckling hela tiden konkurrerar med andra områden. Karl, SO-lärare årskurs 9, lyfter en annan incident, där hållbarhet kan ses som ett hot mot den samhällsordning som styrs av marknadsintressen:

Men det är så intressant, jag måste bara berätta, (skratt), för det var någon gång en representant från svenskt näringsliv som tyckte att skolan pushade en slags hållbarhetsagenda. Ehm (skratt) och ställde det i relation till entreprenörskap och företagsamhet, att nyckelbegrepp inom det nämndes väldigt lite och att hållbarhet nämndes alldeles för mycket i läroplanen. [---] det är liksom en slags hållbarhetsagenda som i princip kidnappat läroplanen [...] på något sätt indoktrinering för att man ska tänka annorlunda än vinst och exploatering och sånt här.

Även om det kan betraktas som ett ”roligt” uttalande beskriver detta uttalande mycket om tanken kring skolans funktion, en tradition som innebär att producera barn till att bli ansvarstagande medborgare med funktionen att bidra till den svenska arbetsmarknaden och genom det stärka staten. Det handlar åter igen om det politiska förnuftet, tanken om att statens främsta intresse är att stärka sin position i relation till övriga länder. Utifrån att många demokratiska länder är styrda av nyliberala värden med ett tillväxtideal går hållbar utveckling att ses som ett hot mot den nuvarande samhällsordningen. Frågan är också i vilken grad hållbar utveckling får lov att ta plats i skolan just utifrån att tanken om att stärka staten är det som är viktigast (jfr. Foucault, 2008:293-308).

6.3.3 Varan - den individualistiska men ohållbara samhällsmedborgaren?

Frågan är också om den vara som produceras i de svenska *fabrikerna* kan betraktas som ”hållbara” och om det ligger inom skolans ansvar att *producera ”hållbara varor”*? När Karl ombeds att beskriva vad för individer som formats när elever har fullföljt sin skolgång säger han:

En stor del handlar om människan som konsument, individen som konsument, den individuella konsumtionen, det är så vårt samhällsbygge ser ut, det är på något sätt i kontrast till det här självmedvetna att se att man faktiskt är en belastning för klimatet och funderar på, ska jag fortsätta vara det eller ska jag försöka så långt det går att ta ansvar för min konsumtion? Jag tror väldigt få elever kommer hamna där, men ja, förmodligen fler nu än någonsin [...] Ja asså, jag har svårt

att se hur skolan skulle kunna inrätta nästa generation, i den meningen att göra den här totala u-svängen, och sluta konsumera ohållbart utan bara konsumera hållbart. [---] Skolan är en för liten aktör i relation till andra, det behövs från hela samhället. Ehm, att lägga det på skolan, att de ska lösa det, jag tänker att det blir en jättekonflikt i skolan och resten av samhället.

Det Karl beskriver är att råvarorna som kommer in i fabriken *produceras* genom diverse makttekniker att bli ”goda konsument”. Förutom att klara utsorteringen som sker som tidigare beskrivits inom skolan för att passa arbetsmarknaden, ska den slutliga *varan*, samhällsmedborgaren, vara en ”god konsument”, en god konsument som kan vara en del i att upprätthålla marknaden. Det går inte att säga på vilket sätt de varor som *produceras* hade varit annorlunda om skolan inte hade varit marknadsiserad. Det är också en fråga vilken roll skolan som aktör har i produktionen av samhällsmedborgaren, då det är en av flera aktörer. Men även om skolan har begränsat med inflytande är skolan en viktig aktör. Studier visar att socialiseringsprocesser som ändrar miljöattityder går att förklara på skol-, familj- och samhällsnivå. Sambanden mellan miljöattityder hos barn och föräldrar går att förändra om undervisningen i skolan innehåller värden och integrerar olika aspekter av hållbar utveckling (Torbjörnsson, 2014:32). Det som kan betraktas som oroande är den marknadsstyrda skolan och den individualisering som skett där skolans funktion gått från ”public good” till ”private good” (Dahlstedt & Fejes, 2019:4). Flera internationella studier visar att individer som har tydligt självförstärkande värden, det vill säga styrs av individuella intressen, tenderar att bry sig mindre om miljön än de personer som har starkt självöverskridande värden (Torbjörnsson, 2014: 28).

7. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med studien har varit att studera diskurser om hållbar utveckling inom den svenska skolan och undersöka hur de eventuellt tolkas och omformuleras i relation till den marknadsisering som skett inom skolan. I intervjuer med skolpersonal från fyra olika skolor har det tydligt gått att identifiera en skolutveckling som ligger i linje med forskningen om den marknadsiserade skolan. Skolsystemet präglas av en allt mer segregerad skola, svårigheter att ge en likvärdig skolgång, ökade krav och målstyrning samt en skola som gått från ”public good” till ”private good”. Metaforer har använts i analysen där skolan ses som en *fabrik* och eleven som *råvara/vara*. Fabrikens främsta uppgift är att *producera* en *vara*, en samhällsmedborgare med syftet att stärka statens position. Analysen visar att *fabrikerna* behöver ha ett stort fokus på kunskapsuppdraget, framför fostranuppdraget för att säkerställa en viss maktposition på den

konkurrerande marknaden mellan *fabrikerna*. Diverse disciplinerings tekniker används för att stärka *fabrikernas* maktpositioner som exempelvis ökad målstyrning, betyg i tidigare ålder och ökade kunskapskrav. En allt större utsortering sker inom *fabrikerna*. Motstånd mot ökade kraven på individen har gått att identifiera i form av normbrytande beteende och en ökad psykisk ohälsa.

Vad gäller diskursen om hållbar utveckling visar den att det finns olika tolkningar och omformuleringar av begreppet och dess innebörd på olika skolor. Den huvudsakliga slutsatsen är att det finns en gemensam ”marknadiserad hållbarhetsdiskurs” som underordnas marknadiskursen som är styrande inom den svenska skolan. De processer som sker, i det arbete som bedrivs, tankar om hållbar utveckling och möjliga interventioner är framförallt styrda av faktorer av antropocentrisk karaktär som handlar om att stärka skolans eller statens position, snarare än att ha fokus på de globala samhällsutmaningar som vi står inför. Arbetet med hållbar utveckling har smittats av den ”individualiserade andan” (Kopnina, 2012), vilket kan bero på att nyliberala värden som är närvarande i många länder fått företräde i undervisningen om hållbar utveckling. Frågan är också i vilken grad hållbar utveckling får lov att ta plats i skolan just utifrån tanken om att det viktigaste för staten är att stärka statens kraft där ett arbete med hållbar utveckling som för in alternativa perspektiv framför kapitalism och tillväxt kan ses som ett hot mot statsmakten. Utvecklingen som skolan tagit efter marknadiseringen av den svenska skolan i kombination med den identifierade ”marknadiserade hållbarhetsdiskursen”, avslutar denna studie med följande fundering: Medborgarfabriken, produktionen av den ohållbara samhällsmedborgaren?

Du som läser denna uppsats, kanske befinner dig i någon form av förvirring. Men, vad betyder egentligen ”hållbar utveckling” och vad ska vi göra åt det vi står inför? Och svaret är: jag vet inte. Det var inte heller avsikten att definiera begreppet eller kartlägga hur man arbetar med ”hållbar utveckling” i den svenska skolan. Tanke med denna uppsats var framförallt att undersöka hur en allt mer marknadiserad skola ska kunna bidra med att socialisera barn och unga på ett sätt som ligger i linje med att möta de samhällsutmaningar som vi står inför. Inte minst utifrån att jag tänker att vi i tidig ålder socialiseras genom familj, skola, vänner, sociala medier m.fl. till att bli individualister som ser till individens bästa och behov framför ett kollektivt intresse som fokuserar på både natur och människa. Tanken var inte att peka ut skolan

som en bov. Alla som deltagit i studien har visat ett stort engagemang för deras arbete. Komplexiteten i hållbarhetsbegreppet i kombination med den marknadsiering som skett försvårar detta arbetet. Tankar om ”hållbar utveckling” kan utifrån ett normativt förhållningssätt betraktas som något mycket positivt då det från början haft syftet att lösa våra samhällsutmaningar. Men den stora frågan är om ett så otydligt begrepp som ”hållbar utveckling” snarare kamouflerar utmaningarna vi står inför och bidra till att upprätthålla och reproducera ett destruktivt samhällssystem. Då tänker jag inte bara inom skolan utan snarare samhället i stort då detta är en global fråga som ligger bortom individuella och statliga intressen.

Inom den internationella forskningen riktas det en del kritik och oro kring en allt för positivistisk syn på de nödvändiga förändringar som behöver komma till stånd. Genom att identifiera den ”transformativa diskursen” om hållbar utveckling tror forskare att vi kan stärka möjligheten till den radikala förändring som behöver göras. En redan identifierad risk är exempelvis att ansvaret för hållbar utveckling kommer överföras på individen istället för att lägga ansvaret på staten, en nyliberal politik eller kapitalistiska system (Blythe et.al., 2018).

Med en sociologisk blick går det att se bakom de normativa antagandena och synliggöra de regler som gör att specifika diskurser bildas. På detta sätt kan man befria sig från det som kan upplevas som sant och universellt. Först då kan vi förändra. Jag ser ett stort behov av vidare tvärvetenskaplig forskning som berör de utmaningar som vi har i relation till hela vår omvärld. Inte minst behöver den samhällsvetenskapliga forskningen ha en kritisk ansats som ser till underliggande maktstrukturer, processer och mekanismer.

8. REFERENSER

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2., uppl. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber
- Bauman Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press
- Bjursjö, 1. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont Sammanhang, kompetenser och samarbete*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Blythe, J., Silver J., Evans, S., Armitage, D., Bennett, N. J., Moore, M.-L., Morrison, T. H., Brown. T. (2018). *The Dark Side of Transformation: Latent Risks in Contemporary Sustainability Discourse*. *Antipode A radical Journal of Geography*, 50 (5) ss. 1206-1223.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2012). Diskursanalys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber, ss. 81-105.
- Broadly, D. (1987). *Den dolda läroplanen*. 5. uppl. Stockholm: Symposion
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Ceballos, G., Ehrlich P-R & Dirzo, R. (2017). *Biological annihilation via the ongoing sixth mass extinction signaled by vertebrate population losses and declines*. *PNAS*, 114 (30) ss. 6089-6096.
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (2019). Market forces in Swedish education I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (red.) *Neoliberalism and market forces in education: lessons from Sweden*. Abingdon, Oxon: Routledge, ss. 1-12.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. *American Sociological Review*. 48(2) ss.147-160
- Elliott, A. & Lemert, C. (2006). *The new individualism. The emotional costs of globalization*. London & New York: Routledge
- FN (2018). *The Sustainable Development Goals Report 2018*. Förenta Nationerna
- Foucault, M. (1998). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia Bd 1 Viljan att veta*. [Ny utg.] Göteborg: Daidalos
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi*. 2., ombrutna, översedda uppl. Lund: Arkiv
- Giddens, A. & Sutton, P.W. (2014). *Sociologi*. 5., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, S. G. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. 2., [rev] utg. Stockholm: Natur & kultur
- Howarth, D.R. (2007). *Diskurs*. 1. uppl. Malmö: Liber

- Jacobsson, Katarina (2008). Den svårfångade kvaliteten. I Wästerfors, D. & Sjöberg, K.(red.) *Uppdrag: Forskning: konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber, ss. 162-183.
- Järvinen, M. (2007). Pierre Bourdieu. I Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur, ss. 263-278.
- Kopnina, H. (2012). *Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?* Environmental Education Research, 18 (5) 699–717.
- Lgr 11 (2018) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2018* Stockholm: Skolverket
- Liedman, S-E. (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier
- Neckel, S. (2017). *The Sustainability Society: A Sociological Perspective, Culture, Practice & Europeanization*, 2(29), ss. 46 – 52.
- Olsson, M. (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Diss. Linköping: Linköping universitet
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice.*, CA: Sage
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie om analysarbete i kvalitativ forskning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Torbjörnsson, T. (2014). *Solidaritet och utbildning för hållbar utveckling En studie av förväntningar på och förutsättningar för miljömoraliskt lärande i den svenska gymnasieskolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan. Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Diss. Örebro: Örebro universitet
- Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2019-03-23)
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, P. E. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförl.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Diss. Örebro universitet
- Öhman, J. (2009). *Att utbilda för hållbar utveckling – ett pluralistiskt perspektiv*. Örebro: Örebro universitet

BILAGA 1 - Informationsbrev



LUNDS
UNIVERSITET

EN STUDIE OM SKOLAN OCH HÅLLBARHET

Jag heter Sara Nylander och läser kandidatkurs i sociologi på Lunds universitet. Under våren kommer jag genomföra en studie med syftet att studera skolans ideologi, utifrån ett hållbarhetsperspektiv. Att utifrån ett sociologiskt perspektiv studera skolans värden är av vikt för formandet av framtida utbildningsinsatser. Din erfarenhet och kunskap är därför värdefull då den kan bidra till kunskapsutveckling och en ökad förståelse.

Studien kommer dels utgå från analys av läroplanen samt bestå av intervjuer med personal från grundskola, inom årskurs F-9. **Jag söker personer som vill delta i en intervju.** Jag kommer genomföra gruppintervjuer, med lärare (3-5 personer i varje grupp). Jag önskar också genomföra enskilda intervjuer (om möjligt grupp) med personal som har en ledande funktion så som exempelvis verksamhetschefer och rektorer. Gruppintervjun beräknas ta cirka en timme och de enskilda kommer vara något kortare. Områden som kommer tas upp under intervjun är bland annat era erfarenheter och tankar om den svenska skolan, som till exempel: vad är viktigt att eleverna får med sig under sin skolgång? Vilka möjligheter och hinder finns inom skolan? Hur kan man se på skolan utifrån ett hållbarhetsperspektiv?

Med er tillåtelse kommer intervjuerna att ljudinspelas. Informationen kommer endast att användas till den aktuella kandidatuppsatsen, anonymiseras och behandlas med stor försiktighet samt förstörs efter att studien är genomförd. Studiens resultat kommer att redovisas så att deltagarna inte kan identifieras. Deltagandet är helt frivilligt vilket innebär att man när som helst kan avbryta sin medverkan.

VILL DU VETA MER ELLER DELA MED DIG AV DINA ERFARENHETER?

Hör gärna av dig till mig så snart som möjligt. Jag har som avsikt att genomföra intervjuerna under vecka 15, 16 och 17. Flexibilitet finns kring tid och plats.

Vänlig hälsning

Sara Nylander

KONTAKTUPPGIFTER:
Sara Nylander
sa3417nys@student.lu.se
Tel: 070-920 27 47

HANDLEDARE:
Magnus Ring
magnus.ring@soc.lu.se

BILAGA 2 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

VÄRDEN

Om jag ber dig att inleda med en kort generell beskrivning av den svenska skolan, hur låter den?

Från det att eleverna börjar i skolan tills den dagen eleven tar studenten vad är viktigaste att få med sig för att klara sig i samhället?

Det finns ju elever som klarar sig bättre och sämre i skolan, vad tänker ni är orsaken till det?

Citat 1

Grundläggande värden

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Vad är dina tankar om citatet?

Skolan har två olika uppdrag, kunskapsuppdraget och fostranuppdraget, hur kombineras dessa uppdrag? Hur prioriteras dessa i relation till varandra?

Hur jobbar man med värdegrund/fostran i jämförelse hur man jobbar med kunskapsuppdraget?

Citat 2

Saklig och allsidighet

Alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.

Vad är dina tankar om citatet?

Hur ser skolan till att skolpersonalen utgår från de värden som exempelvis behandlas i läroplan/skollagen?

HÅLLBARHET

Vad tänker du på när jag säger hållbarhet? Vad står det ordet för?

Vad skulle du säga är en hållbar utveckling?

Hur arbetar ni på er skola med hållbarhetsfrågor?

Hur behöver skolan utveckla sitt arbete för att arbeta utifrån ett hållbarhetsperspektiv?

Citat 3

Genom ett *miljöperspektiv* får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

Vidare ska undervisningen bidra till att utveckla elevernas intresse för och kunskaper om natur, teknik och samhälle genom att ge dem möjligheter att utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en hållbar utveckling. Undervisningen ska även utmana och stimulera elevernas intresse för olika tider, platser och kulturer.

Vad är dina tankar om citatet?

Jag definiera hållbarhet om de själva inte gjort det, FN:s definition Social/miljö/ekonomiskt

Går ett hållbart arbete att kombinera med de övriga uppgifterna som skolan har i relation till kunskapsuppdraget och förstranuppdraget? Vart inom dessa områden ligger hållbarhetsarbetet? Inom vilka ämnen arbetar man med det?

Vad finns det för utmaningar/hinder och möjligheter i organisationen/skolan? Vad är det man inte gör idag?

Hur ser du på elevernas framtid i relation till samhället i stort?

Vad tänker du att eleverna har fått med sig för ideologi när de slutar skolan? Hur ser den ut i relation till ett hållbarhetsperspektiv?