

# Nyckelkompetenser eller professionellt omdöme? En kritisk diskussion av nyliberala influenser inom yrkesutbildning

Anna Öhman  
Fil.dr. i Pedagogiskt arbete  
Karlstads universitet  
anna.ohman@kau.se

**Abstrakt:** Artikeln, med sitt utbildningssociologiska perspektiv, har sin bakgrund i empiriska studier där intresset är riktat mot klassrumsbaserad bedömning, närmare bestämt återkoppling som en del av den dagliga undervisningen. Data konstruerades genom videoobservationer i frisörklassrummet. Analyserna av återkopplingspraktikerna synliggör lärares professionella yrkeskunnande steg för steg, koordinerade med och i respons till eleverna. Dessa empiriskt baserade resultat ställs i kontrast till neoliberalt färgad utbildningspolitik, som framkommer ur några centrala dokument och artiklar, där professionellt yrkeskunnande reduceras och yrkesutbildning generaliseras till instrumentella nyckelkompetenser och anställningsbarhet.

**Nyckelord:** återkopplingspraktiker, professionellt omdöme, nyliberalism, yrkesutbildning

## Introduktion

Den här artikeln har sin bakgrund i några studier av återkopplingspraktiker inom den dagliga undervisningen i hantverksprogrammets frisörutbildning (Öhman 2017). Resultaten visar hur återkoppling är situerad i en professionell praktik där det pågående arbetet i hög grad styr interaktionen mellan lärare och elev. Arbeta med levande material som frisöryrket oftast hanterar, är komplext och oförutsägbart. Betydelsen av att eleven ges utrymme att själv ta initiativ till återkoppling som ett led i problemlösning och lärarens professionella respons, visar sig som central i yrkesundervisningen. Det är därför av intresse i denna artikel att ur ett utbildningssociologiskt perspektiv, med bakgrund i den mångsidiga yrkesutbildningen som framträder ur resultaten i studierna, granska några centrala texter och begrepp gällande det neoliberala perspektivet på

utbildning. Det är problematiskt om utgångspunkt för yrkesutbildning tas i en ekonomiskt baserad ideologi som den neoliberala, när det i själva verket är sekler av professionellt yrkeskunnande som har traderats och format en skicklig yrkesutövare.

Artikeln analyserar bland andra begrepp som *performativity* (sv. utförande) och *accountability* (sv. ansvarsskyldighet), när det gäller yrkesutbildning mer generellt. Med det centrala fokus som riktas på literacy och numeracy inom det neoliberala utbildningsparadigmet, kan man undra om yrkeskunnande och hantverkskunskap som kunskapskällor ryms, när kunskap inte bara mäts i text eller tal utan snarare i en förkroppsligad och materiellt konstruerad praktik som den frisörutbildningen ger exempel på. Denna artikel bygger dels på empiriskt baserade kunskaper om hur professionalitet i yrkesutbildning konstrueras från studier av återkopplingspraktiker i frisörutbildningen, dels på några centrala utbildningspolitiska och utbildningssociologiska texter. Med dessa utgångspunkter är således syftet att med ett kritiskt perspektiv<sup>1</sup> diskutera den *ställning* (eng. standing) yrkesutbildning får i en alltmer liberalt marknadsstyrd utbildningspolitik.

## Bakgrund

För något år sedan kunde man läsa följande i Skolverkets analys av yrkesutbildningen i Sverige: ”Ett positivt utvecklingsarbete pågår, men yrkesutbildningsområdet står fortfarande inför viktiga utmaningar” (Skolverket, 2015, s.5). Yrkesgymnasierna har de senaste åren tappat elever, även på frisör som en av hantverksprogrammets största inriktningar, har eleverna (år 3) gradvis minskat från 1260 år 2013/2014 till 964 år 2015/2016 (Skolverket, 2016). År 2016/2017 hade högskoleförberedande program 189 491 elever medan endast 94 232 (knappt hälften) gick på yrkesprogram<sup>2</sup>. Att yrkesutbildning inte ger behörighet för högskolestudier, anses också vara en av fler avgörande faktorer som spelar in på det sjunkande antalet elever i yrkesgymnasiet (Klope, 2015; Muhrman, 2016). Med Gy11 var tanken att yrkesfördjupningar skulle få större utrymme i utbildningen, men kurserna väljs individuellt och konkurrerar således på lika nivå som kurser till studiebehörighet. Det betyder i praktiken att yrkeskunskap får stå tillbaka om man vill läsa vidare direkt efter gymnasiet.

---

<sup>1</sup> Inspirerad av formatet Review essay genren i Sellar och Lingard (2013) som öppnar för kritisk granskning och diskussion.

<sup>2</sup> [http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&notgeo=&report=gy\\_elever&p\\_sub=1&p\\_flik=G&p\\_xtra=1&p\\_programkod=&p\\_ar=2016&p\\_lankod=&p\\_kommunkod=&p\\_skolkod=](http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&notgeo=&report=gy_elever&p_sub=1&p_flik=G&p_xtra=1&p_programkod=&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=)

I början på 2000-talet framställdes Sverige internationellt som det goda exemplet på likvärdig skolgång vad gäller differentiering och allmän studiebehörighet. Först i gymnasiet delas utbildningen in i yrkesinriktning och studieinriktning, till skillnad från tidig ”streaming” i länder som Tyskland, Schweiz och Nederländerna som redan i grundskolan differentierar elevers utbildning i olika spår (Ryan, 2003). Ryan avslutar den nu 14 år gamla artikeln med att det ser ljust ut för Sverige, men tillägger att mer behöver bli känt. Så sant som det är sagt. När mer är känt ser vi idag ett utbildningssystem som inte längre representerar de lovordade kriterierna, vare sig i studieresultat eller likvärdighet. Elevunderlaget i yrkesgymnasierna sjunker samtidigt som det efterfrågas yrkesutbildad arbetskraft.

Tidigare var det skråväsendet som reglerade yrkesutbildningen genom hantverken i Sverige under flera sekel, innan det avskaffades 1846. Utbildningen var arbetsplatsförlagd och uppdelad i nivåer som novis, lärling, gesäll och mästare (SOU, 1999:119). Idag har lärlingsrollen ökat medan gesäll- och mästarbrev har minskat och är valbara fördjupningar efter avslutad yrkesutbildning. Enligt flera forskare har yrkesutbildningen blivit alltmer ytlig eller standardiserad (Andersson Gustavsson, 2002; Wärvik, 2013). En forskare som ägnat sig åt att studera yrkesutbildningar, däribland frisörutbildningen, är Billett (2011) som i flera studier (1995, 2001) kunnat visa hur yrkeskunnande är lokalt förankrat och mycket mer komplext än det som ryms i gällande utbildningspolitiska ramverk (eng. framework) som finns globalt och styr utbildningar i stora delar av Europa<sup>3</sup>.

*Nyckelkompetenser* (eng. key competencies) är en del av OECDs utbildningspolicy och i den interna rapport som Liedman har gjort av rekommendationerna (Skolverket, 2008), visar sig indelningen av nyckelkompetenser i kunskaper, färdigheter och attityder både svår att förstå och opraktisk. Bildning och bildningsprocess som personlig förkovran ersätts av ”en mekanisk anpassning till en föränderlig arbetsmarknad” och ”god och ändamålsenlig teknik” (Skolverket, 2008, s.3). Förmågan till kritisk och konstruktiv reflektion som nyckelkompetensen ”lära att lära” enligt Liedman främst förknippas med, blir istället reducerad till ”förhandlingsteknik” (s.3).

Att utgå från så kallade nyckelkompetenser med en centraliserad kontrollapparat, riskerar att inte ta hänsyn till den situerade expertkunskap som är kännetecknande för yrkesutbildning (Billett, 2013). Tiden för att träna till specifika yrken har förkortats i många yrkesutbildningar i flera länder. Tidigare ansågs exempelvis inte

---

<sup>3</sup> Se exempelvis EUs Utbildning 2020 – strategisk ram: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_sv](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_sv) och gå vidare till ”kompetensbrister”.

en frisör färdigutbildad i formell mening för än efter två års praktik efter avslutad gymnasieutbildning, examinerad enligt gesäll brev. Billett nämner läkarutbildningen som ett exempel där utbildningens längd förblivit orörd och den yrkesrelaterade träningen fortfarande ingår som en betydelsefull avslutande och obligatorisk del. Enligt Billett (2013) är det sedan lång tid tydliga skillnader mellan yrkesutbildningars status. Hantverksutbildningars ställning nämns som exempel på yrken som allt sedan Antiken har haft låg status i västvärlden till följd av inflytelserika filosofer som Platon och Aristoteles som såg hantverk som enbart manuella yrken utan krav på något djupare tankeinnehåll.

Frågan är om yrkesutbildningars ställning och status fortfarande är präglade av denna syn; att det i själva verket handlar om yrken och utbildningar som reproduceras som kulturellt kapital och habitus (Bourdieu, 2006). Detta tangerar något Biesta (2009) tar upp när han diskuterar dagens utbildningssystem; hur vissa akademiska prestationer i ämnen som språk, naturvetenskap och matematik värderas högre än exempelvis yrkesmässiga färdigheter. Det är värderingar som i sin tur ger tillträde till olika samhällspositioner. Denna statusskillnad gör sig också gällande i yrkeslärare och yrkeslärarstudenters ställning i jämförelse med akademiska ämnesinriktningar. Samtidigt visar studier hur yrkeslärares förhållningssätt till undervisning och elever uppskattas av elever och skapar engagemang (Green, Brennan Kemmis, Choy, & Henning Loeb, 2017). Klass och utbildningsval är inte oberoende av identitet och självuppfattning; Reay (2001) beskriver hur yrkesutbildning underordnas medelklassens intressen, och studenter med arbetarklassbakgrund känner sig ofta främmande inför akademisk utbildning som något icke-autentisk. Även om syftet med utbildningspolitiken är att höja nivån kan resultatet bli det motsatta, en påminnelse om ständiga misslyckanden, enligt Reay. Reproduktion av ojämlikhet tar sig dock nya uttryck med nya markörer, som till exempel distinktioner mellan olika universitet (Biesta, 2009).

Att högre utbildning har gjorts tillgänglig för allt fler och olika grupper av studenter är i grunden positivt. Forskning visar dock att även om fler studenter med arbetarklassbakgrund har ökat inom högre utbildning, är det studenter från de högre socialklasserna som har ökat mest och därmed haft störst utbyte av reformerna. Den sociala skiktningen efter klass, utbildning och inkomst leder till en ”social snedrekrytering” (Erikson & Jonsson, 2002). Effekter av familjebakgrund kvarstår och ett rättvist utbildningssystem kräver andra insatser än tillgänglighet; närmare bestämt välfärdssatsningar både inom samhälle och skola (Grubb & Lazerson, 2006). Utbildning innebär också förväntningar. Inte

sällan har det visat sig att de förväntningar som ställs på yrkes elever är lägre än de som ställs till elever i högskoleförberedande program. Utifrån egna erfarenheter från en svensk kommun kan en yrkesgymnasieskola mer eller mindre sakna ett bibliotek och bibliotekarie, medan gymnasiet med högskoleförberedande program har ett stort och välutrustat och bemannat bibliotek.

När yrkesutbildning studeras empiriskt framträder dock andra och nyanserade bilder. I en studie av manliga elever på fordonsprogrammet, visar sig exempelvis intresset för litteratur och samtal om böcker vara framträdande (Asplund & Pérez Prieto, 2013). I en annan studie av kvinnliga elever på hantverksprogrammet, innefattar de studerade bedömnings- och återkopplingspraktikerna komplexa yrkeskunskaper och värderingar som eleverna samproducerar med sina lärare (Öhman, 2017). Studiernas resultat pekar på betydelsen av att utforska och synliggöra hur yrkesutbildningar görs i praktiken, där yrkeslärares undervisning med sina yrkes elever inte visar sig begränsas av några föreskrivna nyckelkompetenser eller låga förväntningar, utan utgår från lärares professionella omdöme i samspel med elever utifrån aktuella arbetsuppgifter. De synliggör tillit till lärares yrkeskunnande och profession (Sellar & Lingard, 2013).

### **Begreppsreflektioner**

I spänningsfältet mellan å ena sidan hur yrkesutbildning framträder i forskning och i styrande dokument, analyseras några centrala begrepp som kompetens, performativitet och bildning som relevanta verktyg. I detta utgår jag dels från Ball (2003), dels från Liedmans rapport (Skolverket, 2008) angående EUs så kallade nyckelkompetenser och livslångt lärande, där Liedman problematiserar den oklara begrepps användningen samt den otympliga uppdelningen mellan kunskaper, färdigheter och attityder. Jag utgår dessutom från forskningsartiklar som på olika sätt belyser och problematiserar utbildning i det neoliberala paradigmet, där bland annat begreppet *vocationalism* (Grubb & Lazerson, 2006; Ryan, 2003) används i ett kritiskt perspektiv på yrkesutbildningens ställning.

Utifrån empiriska studier från yrkesutbildning (Öhman, 2017), där bedömning och återkoppling relateras till lärares- och elevers interaktion i pågående undervisning, framträder lärares *professionella omdöme* (eng. professional judgement) i interaktion med elevers egna initiativ och bidrag (jfr Ashan & Smith, 2016; Allal & Mottier Lopez, 2009; Mottier Lopez, 2013, Orr, 2010; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013). Denna förståelse av bedömning ligger nära den förståelse av läraren som Biesta (2015) beskriver som ” [A]n educational professional who should have scope for judgement and discretion...”(s.75). Biesta fokuserar på

lärares professionalitet och tar upp både det professionella och omdöme som pragmatiska och sammanlänkade begrepp för vad lärare söker åstadkomma med sin undervisning, till skillnad från en kvantitativt mätbar och instrumentell praktik. Omdöme är således en förståelse av bedömning som utgår från lärarens professionalitet och yrkesutövning (Ball, 2003; Sellar & Lingard, 2013) och återkoppling kan i relation till detta förstås som en socialt situerad praktik (Orr, 2010; Öhman, 2017). Begreppet professionell har i relation till yrkesutbildning två betydelser. En lärare är professionell i betydelsen av sin kompetens och utbildning som lärare vilket kan ses som en yrkesskicklighet i undervisning (Kroksmark, 1997). Till denna kompetens läggs en yrkeslärarens specifika kompetens och utbildning inom ett visst yrke, till exempel sjuksköterska, snickare, bilmekaniker och för denna studies del frisöryrket. En yrkeslärare har med andra ord en dubbel professionalitet – både som yrkesutövare och lärare (Fejes & Köpsén, 2012).

### **Yrkesutbildning i förändring**

För att få syn på förändringar och kännetecken som berör yrkesgymnasiet analyseras i det följande några begrepp av relevans till mitt syfte att diskutera yrkesgymnasiets ställning. Anställningsbarhet är ett sådant begrepp som har lanserats under senare år. Yrkesutbildning har i Sverige sedan Gymnasiereformen 2011, blivit ett utbildningsförlopp där eleven efter avslutad 3 årig utbildning anses anställningsbar (Skolverket, 2011, s. 22). Utgången från yrkesgymnasiet är därför varken yrkesförberedande eller studieförberedande som tidigare utan leder direkt till en yrkesexamen med en tydlig ekonomisk förankring. Utbildningen har kortats ner och eleverna ska i princip kunna gå direkt ut i ett arbete. Det betyder dock inte att den som avslutar utbildningen vid ett yrkesprogram är fullärd. Yrkesskicklighet tar många år att upparbeta. Inte sällan nämns 10 000 timmar som mått för att räknas som expert inom något kunnande (Sennett, 2008). Meningen med Gymnasiereformen 2011 var bland annat att de programinriktade kurserna som utgör en del av programmets karaktär, skulle få större utrymme som valbara yrkesfördjupningar. I den nya gymnasieskolan skulle yrkeskunskaperna hamna i fokus och utbildningen komma närmare yrket (Pettersson, 2011). Eftersom den allmänna studiebehörigheten togs bort i den nya yrkesutbildningen, blev det istället så att många fick välja att läsa högskoleförberedande kurser inom ramen för det individuella valet. Därmed är yrkesfördjupningen fortfarande inte riktigt tillgänglig för eleverna. Specifika yrkeskunskaper som yrkesfördjupningen avser, är dock de kunskaper som ger eleven möjlighet att utvecklas och bli skicklig inom det valda yrkesområdet. De underordnas dock studiebehörigheten i det nuvarande yrkesgymnasiet.

I en artikel om det rådande utbildningssystemet lanserar Grubb och Lazerson (2006) formuleringar som ”The Education Gospel” och ”Vocationalism”<sup>4</sup>. De ger en bild av utvecklingen inom yrkesutbildning med den utilitaristiska profilen som fler utbildningar har kommit att få och de är följaktligen kritiska till det överdrivna fokus och övertro på den roll utbildning tillmäts inte bara i att förbereda arbetskraft, utan i samhällsförändringen i stort. Utbildning har blivit som en trossats som ska råda bot på samhällets alla problem med yrkesutgången som centralt fokus; allt i en utilitaristisk förpackning där ändamålet helgar medlen. Grubb och Lazerson menar också att det inte stämmer att de flesta arbeten i framtiden kräver högre utbildning. Det visar sig snarare att arbetstagare har fått för mycket utbildning och blivit överkvalificerade för de yrken de har utbildat sig till, ”as over-hyped as the ’new economy itself” (Ryan, 2003, s.151). Det hela är till syvende och sist en fråga om *governmentality*, vem som styr skolan liksom vilka intressen det är som styr (Simons, Lundahl & Serpieri, 2013). Inte all utbildning värderas lika högt.

Vad gäller frisörutbildningen har det tidigare skräväsandet, numera branschen fått allt mindre inflytande vad gäller den globala kontexten, trots att det är där själva expertisen i hantverkskunnandet har funnits och finns. Numera är yrkesutbildningar som frisör och övriga hantverk alltmer reglerade genom OECD, liksom övriga utbildningar. Det innebär en styrning av yrkesutbildning som inte utgår från professionens expertis och som inte heller har en given lokal/nationell förankring.

### ***Vocationalism***

Betydelsen av begreppet vocationalism syftar på den utbildningspolitiska tendens att göra utbildning yrkesmässig, innehållande yrkesinriktad träning. Grubb och Lazerson (2006) beskriver vocationalism som en arbetsförberedande process utöver traditionell yrkesutbildning. Utbildning i detta perspektiv handlar då inte om en personligt förankrad utveckling som exempelvis utbildningsbegreppet omfattar, utan primärt en förberedelse för arbetsmarknaden. Med vocationalism är det en fråga om överordnad funktion (eng. ”instrumentality” i Grubb och Lazerson, 2006), när marknadiseringen av utbildningen blir det viktigaste (jfr Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2013). Centralt i denna marknadisering är att utbildning räknas ha sitt värde som en handelsvara

---

<sup>4</sup> Engelskan har tre ord för yrke: vocation, occupation och profession. Det första har en betydelse som gränsar till det mer existentiella som kallelse. Vocational är dock det som används om yrkesgymnasieutbildning. Jag tolkar ”vocationalism” i linje med ”anställningsbarhet”.

(eng. ”commodity” i Grubb & Lazerson, 2006) där den utbildade får ”credentials” (sv. kvalifikationer). Det betyder dock inte att de överensstämmer med de nationella läroplanernas utformning (Skolverket, 2008). Den kritik som Grubb och Lazerson (2006) riktar mot vocationalism som begränsad (eng. narrow), karikerad som ”Hyper-Voc”, är att de anser att utbildning bara är en av fler faktorer som har betydelse för samhällsutvecklingen. Vocationalism är inte heller något som motverkar den statusklyfta som råder mellan olika yrkesutbildningar och akademiska inriktningar (jfr Billett, 2013; Lundahl, 2013). Istället förordar Grubb och Lazerson (2006) mer akademiskt innehåll i yrkesutbildningen och fler alternativ till anställning inklusive lärlingsförlopp.

I Sverige har yrkesutbildningen gått åt andra hållet och blivit mindre akademisk. Den ger inte längre behörighet för högskolestudier (jfr Lundahl et al., 2013). Det är ett kännetecken på vocationalism att istället för att uppmuntra alla att läsa till studiebehörighet, främjas differentiering utifrån studieresultat och således utbildningsmässig och social konsolidering av skillnader (Ryan, 2003). Grubb och Lazerson (2006) påpekar också att det krävs statlig reglering och intervention för att motverka klyftorna, värt att ha i åtanke när vi vet att det just är i yrkesgymnasiet som olika friskoleföretag har sin största marknad. Välfärdssatsningar för att uppnå större likvärdighet är även något Sellar och Lingard (2013) tar upp som viktiga åtgärder. Vad gäller hantverksprogrammet som denna artikels empiriska material är hämtat ifrån, är det således enskilda huvudmän som idag har störst andel i yrkesutbildningen jämfört med de offentliga (Skolverket, 2016). Redan 2011 hade friskolorna över hälften av yrkesgymnasierna med störst elevantal i de större städerna (Lundahl et al, 2013). Det präglar utbildningens kvalitet, eftersom vinstutdelning i många fall prioriteras och anses viktigare framför satsningar på skolverksamheten och lokala behov.

### ***Performativity***

Yrkesutbildning kontrolleras inte enbart centralt men numera alltmer globalt där en marknadstillvärd utbildning förordas medan lärares röster och expertis har marginaliserats (Ball, 2003; Billett, 2013; Wärvik, 2013). Det gäller inte enbart yrkesutbildning, utan utbildning generellt (Ball, 2003). Bedömning är en aspekt av performativity, närmare bestämt i form av accountability som präglar utvecklingen inom utbildningssystemet, och som under senare år har ökat markant. Det tar sig uttryck i att ständigt bli bedömd och att hållas ansvarig för sina resultat. Fler centralt givna prov, internationella mätningar och offentliga redovisningar av skolors resultat är något som idag är gängse praktik. Frågan är



vilken betydelse det har för yrkesutbildningen, i synnerhet hantverkskunnandet som är så förkroppsligat och materiellt förankrat. Det faller utanför de kvantifierbara resultatens mätningar och osynliggörs.

Ser man till de kunskaper som mäts i OECDs regi så handlar det om kunskaper och färdigheter utifrån literacy och numeracy (Sellar & Lingard, 2013). Forskning inom bedömning visar att klassrumsbedömning med utrymme för spontan social interaktion gynnar lärande medan accountabilitetsbedömning genom exempelvis externa prov tenderar att bli lösryckta och isolerade aktiviteter: ”independent isolated activities” (Ashan & Smith, 2016, s.126). Bedömning som gynnar lärandet behöver istället vara allsidig för att stödja elevernas utveckling i ”situationer där eleverna får möjlighet att använda sina kunskaper i funktionella sammanhang” (Jönsson, 2016, s.2).

Vilken sorts bedömningspraktik som utförs har betydelse för hur man ser på kunskap, och det får konsekvenser om bedömning styrs externt eller om bedömning utgår från lärarens professionella omdöme som en del av undervisningen (Mottier Lopez, 2013). Forskning från svenska skolor visar att elever känner sig ständigt bedömda samtidigt som de är osäkra på vad de egentligen blir bedömda för. Då blir det istället uppförandet eleverna tar till för att framstå som disciplinerade (Sivenbring, 2016). En annan studie som också undersöker bedömningsaspekter visar hur elever positionerar sig som medspelare i det rådande utbildningssystemet genom att argumentera och samtidigt förhålla sig som ansvariga (eng. accountable) (Tanner & Pérez Prieto, inskickad). Studierna visar att den sorts bedömningspraktik som råder i ett utbildningssystem, påverkar deltagarna utan att konsekvenserna tydligt framträder. Det blir ambivalent.

### ***Återkoppling***

Bedömningspraktik som är tänkt formativ för att stödja lärandet har istället tenderat att bli instrumentell (Hirsh & Lindberg, 2015; Jönsson, 2016). Det är därför av intresse att rikta uppmärksamheten mot studier som har uppmärksammat den dagliga bedömningen i klassrum som en del av pågående undervisning, närmare bestämt i form av återkopplingspraktik (Björklund Boistrup, 2010; Öhman, 2017). Det blir här den senare som kommer att fokuseras mer i detalj som empirisk bakgrund, då den omfattar yrkesgymnasiet som fokus i denna artikel riktar sig mot.

När undervisning har studerats inom frisörutbildningen, visar sig en återkopplingspraktik som innehåller bedömningshandlingar riktade mot det pågående arbetet och det kunnande som ska läras. I en hantverksutbildning är det material som bearbetas samt förkroppsligade färdigheter centrala för hur yrkesutbildningen utformas och praktiseras. Nyckelkompetenserna (Skolverket, 2008) är inte något som har uppfunnits med EUs rekommendationer. Kompetenser som att kunna kommunicera både på modersmål och främmande språk är inte något nytt inom utbildning, inte heller matematiskt kunnande och teknisk kompetens. Snarare visar frisörutbildningen en grundläggande bredd att omfatta en rad olika kompetenser, eftersom en frisör förutom att kunna kommunicera och behärska teknik, behöver vara både kreativ och problemlösande. Att dessa senaste inte klassas som nyckelkompetenser säger något om de generella kompetensernas otymplighet och behov av tolkning för att vara nycklar som öppnar vägen till mer specifika yrkeskunskaper (Skolverket, 2008). Det lär dessutom inte vara begränsat till just frisöryrket; problemlösning och kreativitet torde göra sig gällande i de flesta yrken.

Bildning är ett begrepp som flera har tagit upp i relation till dagens utbildningssystem, däribland Carlgren när hon ställer ”bildningsmål” som breda och djupa kunskaper mot ”utbildningsmål” som förberedelser att klara prov och kunskapskrav (Carlgren, 2016). Nyckelkompetenserna kan uppfattas som utbildningsmål i Carlgrens mening. Trots att de gäller ’Ett livslångt lärande’ (Skolverket, 2008), tycks målen få instrumentella uttolkningar i utilitarismens tecken, som tidigare tagits upp under vocationalism (Grubb & Lazerson, 2006). Liedman beskriver nyckelkompetenserna som en strikt ”kvantifiering” av olika kunskapskvaliteter istället för kompetenser som öppnar vägen för mer speciella och yrkesspecifika kunskaper (Skolverket, 2008). Det enkelt mätbara ges företräde (se även Biesta, 2009).

### **En mångfacetterad yrkesutbildning med professionalitet i fokus**

Syftet med denna artikel var att med ett kritiskt perspektiv diskutera den ställning yrkesutbildning får i en alltmer liberalt marknadsstyrd utbildningspolitik. Bedömning visar sig vara en lokalt förankrad aspekt av utbildningen när den studeras empiriskt, situerad i återkopplingspraktik under pågående undervisning. Bedömning är också ett begrepp som flera inom lärarkåren vill återvinna med ett begrepp som professionellt omdöme (Allal & Mottier Lopez, 2009; Orr, 2010; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013), när bedömning (eng. assessment/evaluation) har blivit så dominerande och instrumentellt som i den neoliberala diskursen och

utbildningspolitiska praktiken. Fokus på skriftliga resultat i kunskapsmätningar och överdriven tydlighet vad gäller lärandemål och kunskapskrav är problematiskt eftersom de ger sken av transparens (Orr, 2010). Snarare visar professionellt omdöme till en situerad förståelse av bedömning som både utgår från och refererar till ett yrkeskunnande i handling, både lärarens professionella yrkesutövande och det yrke elevens valda utbildning siktar till.

Viktiga aspekter av yrkeskunnande i den studerade yrkesutbildningen är förmågor av problemlösande och kreativ karaktär (Öhman, 2017). Att de inte återfanns inom EUs nyckelkompetenser är talande för den tendens till mekanisk kvantifiering som Liedman finner i sin analys (Skolverket, 2008). I de nationella styrdokumenterna förekommer dock inte sällan både kreativitet och problemlösning, exempelvis ”färdigheter i att på ett yrkesmässigt sätt lösa problem som uppstår under arbetets gång” (Skolverket, 2011, s. 129). Även branschens krav räknas där som viktiga för kvalitetsbedömning eftersom branschen utgör en del av de professionella tillsammans med lärare och handledare.

I det empiriska materialet som denna artikel utgår från (Öhman, 2017) är bedömning och återkoppling en del av pågående undervisning som har både problemlösande och kreativa kännetecken. Kreativitet ligger nära begrepp som innovation, design och estetik: ”Everyone wants creativity, but few people have suggestions as to how to proceed developing or assessing it” (Tanggaard, 2014, s. 18). I kursplaner och styrdokument för yrkesgymnasiet formuleras målen för kreativitet i generella termer som behöver lokal och yrkesspecifik uttolkning. Kapacitet till kreativitet och innovation tas också upp av Sellar och Lingard (2013) som eftersökta färdigheter. Relationen till bedömning är dock inte oproblematiserad. Forskning har visat hur kreativitet kan undermineras genom bedömning med extern övervakning och utanförliggande mål (Amabile, 1996; Orr, 2010). I ett utbildningsklimat med omfattande mätningar och jämförelser av kunskapsresultat, kan mekanisk memorering och instrumentell inläring ta över som huvudsaklig inlärningsstil på bekostnad av inre drivkrafter och önskemål som att lära genom nyfikenhet och problemlösning (Lauder, Brown, Dillabough, & Halsey, 2006).

Det finns tecken på att en del elever är oengagerade, till och med blockerade av det överdrivna fokus på att få rätt svar och att reproducera kunskap som andra skapat (Tanggaard, 2014). Det är förmodligen inte bedömning i form av mätningar och regelbundna prov som driver någon att vilja bli en professionell

yrkesutövare inom en viss bransch. Det är snarare situerad återkoppling i samspel mellan lärare och elever under pågående arbete som synliggör en kvalificerad bedömning av aktuell produkt eller färdighet, med en samordnad reflektion över ett befintligt resultat och framåtsyftande handlingar om vad som kan utvecklas.

Analysen av empiriskt material från olika klassrumsinteraktioner visar hur återkopplingspraktik mellan lärare och elev innehåller bedömning av kvaliteter i arbetet där både lärare och elev medverkar kollaborativt (Öhman, 2017). Materialet visar också hur återkopplingspraktiken har problemlösande funktioner som tar utgångspunkt i elevens egen bedömning och initiativ. Bedömning genom återkopplingspraktik utifrån ett konkret arbete under pågående undervisning, har möjlighet att främja både motivation och yrkesskicklighet eftersom det görs i en process där både elev och lärare är aktiva parter och där återkopplingen kan komma till användning eftersom arbetet inte är avslutat. Bedömningen är en viktig del av den yrkesskicklighet som ska läras och dess referens är dessutom synlig i material och handling, både för lärare och elev. En sådan bedömning som praktiseras interaktivt genom återkoppling är inte lösryckt eller fragmentiserad som i de externa bedömningarna (Ashan & Smith, 2016), utan ingår som ett centralt kunnande i själva utbildningen. Bedömning är en del av lärarens professionella yrkeskunnande relaterad till de specifika förmågor och kunskapsinnehåll som den tillsiktade professionen kräver. Att eleverna görs delaktiga i bedömningspraktik är således i första hand en förutsättning för deras framtida yrkesskicklighet, i andra hand för deras anställningsbarhet.

## Referenser

- Allal, L., & L. Mottier Lopez (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30(3), 465-482.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Andersson Gustafsson, G. (2002). *Den inre teatern i lärandet: En studie om kunskapsväxandet inom hantverk*. Doktorsavhandling, Stockholm: KTH.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning på gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Ashan, S., & Smith, W.C. (2016). Facilitating student learning: a comparison of classroom and accountability assessment. In W.C. Smith (Ed.), *The Global Testing Culture shaping education policy, perceptions, and practice* (ss.129-150). Oxford: Symposium Books.
- Asplund, S.B. & Perez Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73.

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2015). What is education for?: On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50, 75-87.
- Billett, S. (1995). *Structuring knowledge through authentic activities*. Unpublished PhD thesis. Brisbane, Australia: Griffith University, Faculty of Education.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, 11, 431- 452.
- Billett, S. (2011). *Vocational education. Purposes, traditions and prospects*. New York: Springer.
- Billett, S. (2013). The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-21.
- Björklund Boistrup, L. (2010). *Assessment Discourses in Mathematics Classrooms: A Multimodal Social Semiotic Study*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 105-118). Oxford: Oxford University Press.
- Carlgren, I. (2016). Undervisning och skolans janusansikte. *Skola och samhälle*, 6/10 2016. [www.skolaochsamhalle.se](http://www.skolaochsamhalle.se)
- Erikson, R., & Jonsson, J.O. (2002). Varför består den sociala snedrekryteringen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), 210-217.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2012). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 1-19.
- Green, A., Brennan Kemmis, R., Choy, S., & Henning Loeb, I. (2017). Using the theory of practice architectures to explore VET in schools teachers' pedagogy. I K. Mahon, S., Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring education and professional practice* (ss.121-138). New York, NY: Springer.
- Grubb, W.N., & Lazerson, M. (2006). The globalization of rhetoric and practice: The education gospel and vocationalism. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 105-118). Oxford: Oxford University Press.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jönsson, A.(2016). Bedömningsreformen som kom av sig. *Skola och samhälle*, 30/5 2016. [www.skolaochsamhalle.se](http://www.skolaochsamhalle.se)
- Klope, E. (2015). *I skuggan av ett yrke: Om gymnasieelevers identitetsskapande på hantverksprogrammet frisör*. Licentiatuppsats, Stockholm: Stockholms universitet.
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (ss.77-97). Lund: Studentlitteratur.

- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization and Social Change. I H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough, & A.H. Halsey (Red.), *Education, globalization, and social change* (ss. 1-70). Oxford: Oxford University Press.
- Lundahl, L. (under tryckning). Marketization of the urban educational space. I W.T. Pink & G.W. Noblit (Red.), *Second International Handbook of Urban Education*. London: Springer.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I, Holm, A-S, & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517.
- Mottier Lopez, L. (2013). Pour une culture partagée de l'évaluation. *Education Canada 2013*.
- Muhrman, K. (2016). *Inget klöver utan matematik. En studie av yrkesutbildning och yrkesliv*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Orr, S. (2010). We kind of try to merge our own experience with the objectivity of the criteria: The role of connoisseurhip and tacit practice in undergraduate fine art assessment. *Art, Design & Communication*, 9(1), 5-19.
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – viktigt och svårt. I *Bedömning i yrkesämnen: Dilemman och möjligheter* (ss. 8-11). Stockholm: Skolverket.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333-346.
- Ryan, P. (2003). Evaluating Vocationalism. *European Journal of Education*, 38(2), 147-162.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Allen Lane, Penguin Books.
- Simons, M., Lundahl, L. & Serpieri, R. (2013). The governing of education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal*, 12(4), 416-424.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Skolverket (2008). *Nycklar till et framgångsrikt liv?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Samlad redovisning och analys inom yrkesutbildningsområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Uppföljning av gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1999:119. *Utvärderingen av KY: delbetänkande*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Tanggaard, L. (2014). Creativity assessment as intervention. The case of creative learning. *Academic quarter*, 09, 18-30.
- Tanner, M., & Pérez Prieto, H. (inskickad). "... when it is us the tests are made for". Students' argumentations in a performative education system.

- Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and metacriteria: types of criteria at play in professional judgement practice. I V. Klenowski (Red.), *International Teacher Judgement Practices* (ss. 35–53). London: Routledge.
- Wärvik, G-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: Tensions amongst organizational imperatives, vocational ideals and the needs of students. *International Journal of Training Research*, 11(2), 122-134.
- Öhman, A. (2017). *Återkoppling i interaktion. En studie av klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.