

Essä

Skolarisering och mantrat om tidiga insatser i utbildningen

Sven Persson
Malmö universitet

Helena Ackesjö
Linnéuniversitetet

Lina Lago
Linköpings universitet

ABSTRACT

Det råder konsensus mellan forskare och politiker om att tidiga insatser och reformer, riktade mot de yngre barnen i utbildningssystemet, är bland de viktigaste interventioner som ett samhälle kan vidta. Inriktningen på och konkretisering av de tidiga insatserna problematiseras emellertid sällan i policy. Utvecklingen kan karakteriseras som en pågående skolarisering av utbildning för de yngre barnen, det vill säga ett närmande till grundskolan och ett fjärmande från förskolan. Denna riktning har motiverats av ekonomiska, demokratiska och globala motiv. Syftet med denna essä är att problematisera skolariseringens konsekvenser och diskutera vad som händer då ”mantrat” om tidiga insatser konkretiseras till politiska reformer. Detta görs med exempel hämtade från den svenska förskoleklassen.

INLEDNING

Det råder konsensus mellan forskare och politiker om att tidiga insatser och reformer, riktade mot de yngre barnen i utbildningssystemet, är bland de viktigaste interventioner som ett samhälle kan vidta. Att tidiga lärandemiljöer i förskolor av hög kvalitet och med väl utbildade lärare har positiva effekter på barns lärande och utveckling, speciellt för barn från socialt och ekonomiskt utsatta uppväxtmiljöer, har bekräftats i flera studier och forskningsöversikter

(Melhuish m.fl., 2015; Persson, 2015). De tidiga insatsernas betydelse för hur elever presterar i skolan har speciellt uppmärksammas. Denna kunskap är numera allmängods i många sammanhang och används som argument för att nationer ska reformera utbildningen och satsa mer på tidiga insatser (Dir. 2020:24; OECD, 2017; SOU 2021:33).

Inriktningen på och konkretisering av de tidiga insatserna problematiseras emellertid sällan i policy. Kravet på att utbildning för de yngre barnen ska vara inriktad på att uppfylla specifika kunskapskrav för att kvalificera barnet för den kommande skolan, har dock kritiserats av förskoleforskare (Moss, 2015). Kritiken har riktat sig mot att en utbildning för de yngsta barnen som är ensidigt inriktad på kunskapskrav och att kvalificera barnen inför kommande skolstart, riskerar att förlora en demokratisk helhetssyn på barnets lärande och utveckling. Campbell-Barr (2012) menar att tidiga insatser har blivit ett politiskt mantra för att genomföra reformer som syftar till att effektivisera utbildning för att bättre kunna kvalificera barnen till skolans kunskapskrav. I svenska utbildningspolitiska sammanhang är argument för tidiga insatser flitigt använda för att motivera ny policy och reformer riktade mot förskola och förskoleklass.

Ackesjö och Persson (2019) karakteriserar ovan beskrivna utveckling som en pågående skolarisering av utbildning för de yngre barnen, det vill säga ett närmande till grundskolan och ett fjärmande från förskolan. Syftet med denna essä är att problematisera skolariseringens konsekvenser och diskutera vad som händer då ”mantrat” om tidiga insatser konkretiseras till politiska reformer. Detta görs med exempel hämtade från den svenska förskoleklassen.

Motiv till skolarisering och tidiga insatser

Skolarisering kan ses som en policyprocess i vilken utbildning för de yngsta barnen i utbildningssystemet karakteriseras av två samtidiga förflyttningar: för det första att den fjärmar sig från förskolans historiska tradition att sammanfläta omsorg-lärande-lek i vad som i en social-pedagogisk tradition karakteriseras som EduCare (Ackesjö & Persson, 2019). För det andra att det sker ett närmande till grundskolan utifrån kravet att utbildningen ska kvalificera barnet till nästkommande skolform. Det innebär att det är grundskolans krav som anger vilka kunskaper, kompetenser och förmågor som utbildningen och undervisningen ska ge barnen. Denna utveckling är i det svenska utbildningssystemet tydligast för förskoleklassens position men påverkar också förskolan.

Skolariseringen har motiverats utifrån skilda utgångspunkter och utifrån olika samhällliga intressen. Den har drivits fram av *ekonomiska motiv* som tar fasta på att ett samhälles investeringar i tidiga utbildningsinsatser är ekonomiskt lönsamma på längre sikt. Argumentet att tidiga insatser är både billigare och mer effektiva än senare insatser har starkt stöd i ekonomisk forskning. Inte minst har 2000 års Nobelpristagaren i ekonomi, James Heckman, i en

rad studier (Heckman, 2000; 2006) påvisat att tidiga insatser i form av förskola och andra lärandemiljöer som riktas till missgynnade grupper är lönsamma över tid. Slutsatsen är klar: ju längre man väntar med insatser för barn i riskgrupper desto mer kostsamt kommer det att bli för samhället. Man får helt enkelt mer för pengarna enligt denna retorik.

Inom detta perspektiv betraktas barn som individer vilka förkroppsligar ett samhälles ekonomiska investeringar genom att tidigt utveckla kunskaper, kompetenser och andra förmågor som är gynnsamma för ett samhälles ekonomi. Barnet ses ur detta policyperspektiv som en *Homo economicus*, en individ för vilken samhället bör sträva efter att minimera eller reducera de framtida ekonomiska riskerna genom tidiga investeringar och insatser.

Detta policyperspektiv är idag en integrerad del av den globala och nationella kunskapsekonomin där tidiga insatser erkänns som ett effektivt sätt till ökad produktivitet och ekonomisk tillväxt. Det får också stöd i empirisk forskning. I Sverige har positiva effekter av tidiga insatser till exempel bekräftats av ekonomer i en välgjord historisk registerstudie med kohorter från befolkning födda 1930–1940 (Fischer m.fl., 2020). Slutsatsen från studien är att mer undervisning i form av längre terminer under det första skolåret ger betydande effekter på sysselsättning och framtida inkomster, särskilt för kvinnor. Resultaten tyder på, skriver forskarna, att de positiva effekterna är en följd av att längre terminer och mer undervisning i tidig ålder förbättrade elevernas grundläggande färdigheter. I rapporten specificeras emellertid inte *vad* i den tidiga undervisningens form och innehåll som ger dessa positiva effekter, vilket är viktigt för vår problematisering av vad tidiga insatser kan betyda då de konkretiseras till utbildningspolitik.

Skolariseringen drivs också fram av *globala motiv* som framhåller de nationella utbildningarnas internationella konkurrenskraft. De globala processerna har i de flesta nationella utbildningssystem bidragit till att utbildning för de yngre barnen har ett ökat fokus på global performativitet, det vill säga att den svenska utbildningens konkurrenskraft och kvalitet synliggörs och mäts i relation till andra nationella skolsystem. Internationella mätningar såsom PISA, TIMMS och PIRLS spelar därvid en särskilt betydelsefull roll och utgör ett återkommande motiv för att reformera det svenska skolsystemet.

De internationella testerna har också visat att den socio-ekonomiska familjesituationen fortsatt spelar stor roll för hur elever presterar. I ett internationellt jämförande tidsperspektiv, det vill säga jämfört med övriga OECD-länder, ligger Sveriges PISA-resultat kvar på en genomsnittlig nivå när det gäller hur likvärdigt skolsystemet är (Skolverket, 2016; 2019). Svensk skola är dock mindre likvärdig än skolan i övriga Norden. Det går inte att se någon förbättring under senare år. Resultaten i PISA visar att elever som går i skolor med en mindre gynnsam socioekonomisk elevsammansättning riskerar att få sämre undervisning (Skolverket, 2019). Ett av de problem som formuleras i olika slags policytexter utifrån dessa resultat är skolans ojämlikhet och bristen

på likvärdig utbildning. Tidiga utbildningsinsatser ses utifrån denna problembeskrivning som en viktig investering för att minska utslagning av elever i de senare årskurserna. Under lång tid har den politiska uppmärksamheten därför riktats mot hur utbildningen i de tidiga åren, exempelvis förskola och förskoleklass, kan motverka social ojämlikhet, öka likvärdigheten och verka för att alla barn är bättre kvalificerade inför skolans krav (Ackesjö & Persson, 2020). Vi kan kalla det för skolariseringens *demokratiska motiv*.

Hur utbildningen för de yngre barnen kommer att utvecklas i framtiden blir ur ett policyperspektiv en fråga om vem som har makten att definiera utbildningens problem och hur dessa problem ska lösas i framtiden. Policy bidrar därför med berättelser om de problem som ska lösas och den riktning som utbildningen bör ta för att lösa problemen (Lindblad & Popkewitz, 2004). Det uppstår naturligtvis motstånd och en maktkamp kring dessa berättelser. Vi ska här se på hur kritiken mot en ökad skolarisering formuleras.

Konsekvenser av skolarisering i utbildning för de yngre barnen

Att tidiga insatser är ekonomiskt lönsamma, drivs fram av demokratiska motiv och har internationella mätningar som referenspunkter behöver inte med automatik leda till en skolarisering av utbildningen. Man kan ju istället tänka sig att tidiga insatser i huvudsak består av satsningar på barns lek, eget undersökande och att utbildning för de yngre barnen fokuserar barns generiska förmågor. Det skulle i så fall innebära att utbildningen positionerar sig närmare förskolans tradition och arbetssätt. Vi finner emellertid att policyriktningen går åt andra hållet, den fjärrar sig från förskolan och närmar sig grundskolan. Farhågorna om vad denna positionsförflyttning kan medföra för utbildningen ger flera forskare uttryck för.

De ekonomiska motiven för tidiga insatser tas upp av Campbell-Barr (2012) i en artikel med titeln *Early years education and the value for money folklore*. I artikeln skärskådas de teoretiska och empiriska grunderna för tidiga insatser. Campbell-Barr menar att uppfattningen att tidig utbildning ger valuta för pengarna har ingraverats i diskurser om varför nationer ska investera i tidiga skolformer. Tidiga insatser har blivit en folksägen i politikens argumentation för tidiga investeringar – investera nu, spara senare. Begreppet folksägen använder Campbell-Barr för att beskriva hur populära myter och föreställningar blivit till politiska narrativ som berättas och återberättas i globala och nationella sammanhang.

Campbell-Barr (2012) vill peka på konsekvenserna och den riktning på utbildning och omsorg som mantrat om tidiga insatser får då denna ”folksägen” blir till konkret politik. Det nationella sökandet efter framgångsfaktorer i kunskapsekonomin på den globala nivån leder till att utbildning för de yngsta barnen i utbildningssystemet allt mer kommer att ha fokus på att kvalificera dem utifrån grundskolans krav. Nordiska förskoleforskare har pekat på att en sådan inriktning riskerar att underminera den nordiska för-

skolemodellen och ambitionen att sammanlänka omsorg, lärande och utbildning, vad som betecknas som Edu-Care (Broström, 2017; Pettersson m.fl., 2017).

I den internationella debatten om förskolans utveckling har denna utveckling har mött motstånd. I Frankrike har forskare karakteriserat skolarisering av utbildningen som en urholkning av den franska förskolans (ecole maternelle) innehåll och inriktning (Garnier, 2011). De tidigare sammanflätade principerna: omsorg, utbildning och skolförberedelse, har under en 30-årsperiod omvandlats till att förskolan ska förbereda barnen inför den kommande skolgången. I en analys av politiska styrdokument för den danska förskolan menar Jensen m.fl., (2010) att policy för de yngre barnens utbildning tenderar att endast betona en begränsad del av läroplanen och att politiken vill se ett mer standardiserat testande av barns kunskaper och förmågor. I anslutning till denna tendens vill Broström (2017) att förskolan ska utveckla ett nytt lärandebegrepp för att stå emot trenden. Moss (2015) har under en längre tid riktat kritik mot att utbildning för de yngsta barnen riskerar att bli alltför inriktad mot mätbara kunskaper istället för att ha en demokratisk helhetssyn på barnets lärande och utveckling.

En farhåga som forskarna ger uttryck för är att det innebär en ökning av mätningar och tester av barns förmågor och kunskaper, och att dessa tester blir alltmer betydelsefulla för hur utbildning och undervisning genomförs. Vi kan konstatera att mätningar och testandet av kognitiva förmågor har blivit en allt vanligare företeelse runt om i världen. I boken *The Global Testing Culture* (Smith, 2016) ger forskare från olika länder exempel på hur de under de senaste årtiondena har kunnat se en snabb expansion av testning av elever och hur dessa är kopplade till ambitioner att mäta och jämföra kvalitén i de nationella utbildningarna med varandra. Testerna tenderar att bli alltmer standardiserade för att jämförelser och rangordningar ska kunna göras.

Kritiken mot en ökad skolarisering handlar alltså inte i första hand om betydelsen av tidiga insatser. Den riktar sig istället mot att tidiga insatser utformas i riktning mot en ökad skolarisering och att det får konsekvenser för utbildningen av de yngre barnen. Det finns farhågor om att den holistiska synen på barns utveckling och lärande urholkas. Skolariseringen sätter fokus på hur barn ska kvalificeras till nästa utbildningsnivå och fokuserar barns kognitiva förmågor. Kritiker menar också att det leder till ett ökat testande och en snäv syn på vad barn ska lära sig. I vår fortsatta problematisering av skolariseringens konsekvenser ska vi därför se närmare på den svenska förskoleklassens utveckling och dess kartläggning av elevers matematiska medvetenhet och språkliga förmågor.

Ett empiriskt exempel – kartläggning av barns matematiska och språkliga förmågor

Det är ingen överdrift att den svenska förskoleklassen, under den relativt korta tid den existerat som skolform, har varit föremål för starka politiska

ambitioner. Under de senaste åren har ett nytt läroplanskapitel införts och förskoleklassen har gjorts obligatorisk för alla sexåringar att delta i. I vårt projekt *Förskoleklassen i en brytningstid*¹ har vi undersökt reformeringen av den svenska förskoleklassen. Genom att använda multipla metoder (intervjuer, foto, dokumentanalyser, enkäter) har vi skapat oss en bild av hur lärare, rektorer och skolhuvudmän tolkar förskoleklassens uppdrag i ljuset av ny policy. Ett tydligt resultat är att förskoleklassens lärare uppfattar den nya policyn för förskoleklassen, och då speciellt läroplanens tillägg om förskoleklassen, som ett legitimt erkännande av förskoleklassen som skolform men också av dem själva som profession (Lago m.fl., 2018). Vi har analyserat hur framställning av det sexåriga barnet har förändrats i policydokument; från beskrivningar av den omogna sexåringen till formuleringar om den presterande och skolpliktiga eleven (Ackesjö & Persson, 2020).

De mer övergripande politiska motiven för reformeringen av förskoleklassen är att svenska elevers kunskapsresultat i internationella kunskapsmätningar har sjunkit. Dessutom visar resultaten från de nationella proven att en relativt stor andel elever inte når kravnivåerna i svenska och matematik i årskurs 3 (Dir. 2015:65). Den politiska argumentationen är att fler och tidigare insatser och åtgärder behövs som kan förbättra kunskapsnivån i den svenska skolan. Förskoleklassens kvalificerande och skolförberedande uppdrag kommer därför att betonas och förskoleklassens tidigare sociala, barncentrerade och lekbaserade position förskjuts i denna process mot ett snävare fokus på kunskap och lärande (Ackesjö & Persson, 2019). Det anges starka ekonomiska och demokratiska motiv för att förskoleklassen ska förändras. Genom nya utbildningsreformer förväntas förskoleklassen kunna bryta sambandet mellan elevernas resultat och föräldrars utbildningsnivå, något som på längre sikt förväntas gynna den nationella ekonomin, bidra till välfärden och främja den framtida arbetsmarknaden (Regeringens proposition, 2017/18:18). En dominerande kvalificeringstanke leder också till en policydiskussion om hur man kan ”säkerställa” att barnen/eleverna har de nödvändiga kunskaper och förmågor som krävs för att de ska klara den fortsatta skolgången.

Det är emellertid inte helt okomplicerat att mäta elevers kunskapsnivåer i förskoleklassen. Enligt läroplanen finns det inga kunskapskrav i förskoleklassen (Skolverket, 2020a) och de kunskapsområden som beskrivs i läroplanen behöver inte motsvara aktiviteter, moment eller teman i undervisningen (Skolverket, 2020b). Så hur ska man då veta om sexåringarna i förskoleklassen har tillräckliga kunskaper och förmågor för att vara förberedda inför grundskolans krav? Det sätt som politiken har löst denna problematik på är att införa en obligatorisk kartläggning av sexåriga barns språkliga medvetenhet och matematiskt tänkande. Kartläggningen gjordes obligatorisk 2019 i samband med att reformen om åtgärdsgarantin introducerades.

Kartläggningarna som ska genomföras i förskoleklassen fokuserar på två domäner: barns språkliga medvetenhet och matematiskt tänkande. Varje

domän är uppdelad i fyra moduler med olika fokus, och varje modul ska bedömas utifrån tre eller fyra aspekter. Totalt blir detta cirka 15 aspekter som ska kartläggas inom språklig medvetenhet och 15 aspekter inom matematiskt tänkande. Totalt ska alltså 30 aspekter av varje elevs kunskaper kartläggas. Kartläggningarna är nationellt standardiserade för att garantera likvärdighet och är kopplade till den politiskt beslutade åtgärdsgarantin. Målet med åtgärdsgarantin är inte att säkerställa att alla elever lär sig grundläggande matematik eller att de lär sig läsa och skriva i förskoleklass. Snarare ska reformen säkerställa att alla elever som behöver stöd identifieras tidigt och garanteras det stöd de behöver (Regeringens proposition, 2017/18:18; SOU 2016:59).

De politiska argumenten bakom införandet av obligatorisk kartläggning i förskoleklassen (SOU 2016:59), är tvådelade. Dels handlar det om att kartläggningarna förväntas bidra till att läraren bättre kan anpassa undervisningen till elevernas faktiska kunskapsnivåer och behov, dels handlar det om att tidiga insatser ska kunna sättas in. Om resultaten från kartläggningarna i förskoleklassen visar att någon elev riskerar att inte nå kunskapskraven i svenska, svenska som andraspråk och matematik i årskurs 3 ska extra stöd sättas in omedelbart. Det centrala ekonomiska argumentet är, helt i enlighet med retoriken om Human Capital, att tidiga insatser både är billigare och mer effektiva än senare (Regeringens proposition, 2017/2018:18).

En standardiserad och obligatorisk kartläggning av förskoleklasseleverna förordas alltså som ett sätt att få reda på elevers kunskapsnivåer så att lärare kan ge relevant stöd till dem som riskerar att inte klara kraven i den fortsatta skolgången. Kartläggningen får emellertid andra konsekvenser då den transformeras till lokal praktik.

Kartläggning som testning och bedömning

Att kartlägga sexåringarnas förmågor handlar om att göra bedömningar. Smith (2016) skiljer mellan tester som examination – med fokus på vad eleverna presterar – och test som bedömning. Det senare görs med syfte att ge underlag för att förbättra undervisning medan det förra handlar om att kontrollera om elever har de kunskaper som krävs. Utifrån våra observationer av nära 50 timmars genomförande av kartläggningen i olika förskoleklassrum sluter vi oss till att våra projektskolor uppvisar en stor variation i hur bedömningarna genomförs (för detaljerade beskrivningar, se Ackesjö, 2021).

En samlad översiktsbild av våra observationer ger vid handen att genomförandet av kartläggningen å ena sidan kan vara starkt individualiserat. Lärarna lägger då tonvikt på att varje elev enskilt ska lösa uppgifterna och att de inte ska samarbeta eller hjälpa varandra. Barnen arbetar individuellt med att lösa uppgifterna och pratar inte så mycket med varandra. De frågar inte heller läraren utan väntar tills hen kommer fram till dem. Lärarnas frågor och instruktioner avser att lotsa den enskilda eleven fram till *rätt svar*. Om de inte

löser uppgiften på rätt sätt får de reda på att det är fel och att de ska försöka igen. Lärarna ger beröm (mest) eller klander. Varje barn får enskilt beröm om de löst uppgifterna och ett ”nej” om de inte gjort det rätt. Läraren tar en stor del av talutrymmet och barnen svarar när de blir tillfrågade.

Å andra sidan kan kartläggningarna genomföras i en problemlösande karaktär där budskapet är att ”nu ska vi lösa ett problem tillsammans”. Genomförandet blir därmed en kollektiv uppgift. Läraren poängterar att *barnen ska samarbeta* och prata med varandra. Det förekommer *ingen lotsning* till rätt svar och inga ledande frågor. I de fall som barnen inte kommer fram till lösningen på uppgiften görs detta inte till något problem. Inget beröm eller klander från lärarens sida. Läraren ger instruktioner men det största tal- och handlingsutrymmet ges till barnen.

Det verkar också finnas en osäkerhet om hur lärarna ska använda resultaten av kartläggningen, hur den ska följas upp och vem som ska göra uppföljningen. Vår slutsats är densamma som Skolinspektionen (2020) gör i sin utvärdering av kartläggningen i förskoleklass. Kartläggningen framstår som en särskild och tydliggjord praktik medan uppföljningen är mer diffus och oklar. Kartläggningen genomförs i många förskoleklasser som ett test som ”examineras” och kontrollerar om eleverna har de kunskaper som krävs i en given situation. I andra förskoleklasser fungerar kartläggningen som ett bedömningsinstrument för att utveckla undervisningen, dock verkar det osäkert i vilken riktning undervisningen ska utvecklas (Ackesjö, 2021).

Det finns stora variationer i hur kartläggningarna genomförs, analyseras och följs upp, vilket skapar konsekvenser både i praktiken men också i relation till insatsens syfte. En orsak till den variation vi finner skulle kunna vara att kartläggningen blir en integrerad del av den lokala institutionella kulturen. Kartläggningen genomförs på samma sätt som den ordinarie undervisningen brukar gå till, vilket leder oss till nästa tema.

Kartläggningens standardisering motverkas av de institutionella kulturernas mångfald

Kartläggningen och den statliga åtgärdsgarantin är exempel på nya policy-åtgärder som ska garantera att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få särskilda utbildningsinsatser i förskoleklassen. Utifrån direktiven om åtgärds-
garantin kan vi utläsa motiv som ökad likvärdighet, ökad målpuppfyllelse och en vilja att förändra förskoleklassen till en mer målstyrd skolform. Därför är också kartläggningen standardiserad med utförliga anvisningar om hur varje moment ska genomföras. Det ska göra det möjligt att jämföra resultat mellan förskoleklasser och eventuellt också rikta resurser till de som behöver det mest. Standardisering är en typisk byråkratisk institutionell logik utifrån en tankefigur att ”om vi bara gör likadant så kommer resultaten att kunna jämföras”.

Våra studier (Ackesjö, 2021; Lago m.fl., 2020) visar emellertid att kartläggningen genomförs på väldigt olika sätt utifrån lokala förutsättningar som

tid, fysisk plats, tillgång till lärare med mera. Men det är inte bara de materiella och personella förutsättningarna som påverkar kartläggningens genomförande. Det tycks snarare vara den lokala institutionella kulturen i förskoleklassen som har störst betydelse för hur lärare agerar och resonerar om kartläggningen. Istället för en standardiserad nationell kartläggning finner vi en betydande lokal variation; moment läggs till i kartläggningen, vissa delar av instruktionerna bortses från och några av momenten anpassas till eleverna och som visades ovan, kartläggningen anpassas till den lokala institutionella undervisningskulturen. Även genomförandet och dokumentationen av elevernas förmågor gjordes på olika sätt, ibland används egenhändigt konstruerade bedömningsmatriser istället för de nationellt standardiserade dokumenten. I några förskoleklasser dokumenteras barnens resultat som testningsinstrument och i andra som ett bedömningsinstrument.

Det verkar fullt rimligt att det finns en stor lokal variation och att ett standardiserat kartläggningsinstrument anpassas till en lokal institutionell kultur som ett uttryck för ett gemensamt förhållningssätt: ”så här gör vi i vår förskoleklass”. Policyreformer möter en institutionell kultur med normer, regler och praktiker som formats av aktörerna under en längre tid. Med institutionsforskaren Bodens ord, är det en ”fluid, local production” (Boden, 1994, s. 27).

Vår tolkning är att policy tolkas och genomförs i lokala institutionella undervisningskulturer som avgör hur ny policy tas emot och genomförs. Den lokala variationen pekar också på att skolarisering är en komplex process som växer fram i samspel mellan nationell styrning och lokala förutsättningar.

Avslutning

Betydelsen av tidiga insatser har stort stöd i pedagogisk och ekonomisk forskning, och har anammats av politiker på global, nationell och lokal nivå. Tidiga insatser drivs på policynivå som en av de viktigaste interventionerna för att öka barns kunskapsnivåer, kvalificera för fortsatt skolgång och verka för utbildningens likvärdighet. Det råder alltså en slags konsensus om betydelsen av tidiga insatser. Tidiga insatser har blivit ett mantra som öppnar dörrar för reformeringen av utbildning för de yngsta barnen. I denna essä har vi problematiserat vad policy om tidigare insatser innebär då de blir till konkret politik och pedagogiska insatser. Vad vi ser är en ökad skolarisering av utbildning för de yngre barnen.

Den process som vi benämner skolarisering (Ackesjö & Persson, 2019; Garnier, 2011) drivs fram av flera viktiga politiska och samhällseliga motiv. Skolariseringen har ekonomiska motiv med inspiration från Human Capital, demokratiska motiv för att öka den sociala jämlikheten och likvärdigheten, pedagogiska motiv för ökad utbildningens måluppfyllelse och globala motiv för att öka den nationella konkurrenskraften inom utbildningssektorn. Gemensamt för dem är att de framhåller betydelsen av tidiga insatser. Till-

sammans bildar de en stark kraft för styrning av utbildningen i en riktning mot skolarisering.

Denna essä placeras därmed in i det utbildningspolitiska samtalet som under 2000-talet genomsyras av en innehålls- och resultatorienterad diskurs som karaktäriseras av globalisering, målstyrning, marknadsorientering och individualisering. Utbildning ses som avgörande för en nations konkurrenskraft, och åtgärder som genomförs får därför ekonomiska incitament. De aktuella reformerna av utbildningen för sexåringarna har motiverats av en uppmålad problembild bestående av bristande kvalitet och likvärdighet i utbildningen (Ackesjö & Persson, 2019) och har tydliga referenser till svenska elevers låga resultat i internationella kunskapsmätningar som exempelvis PISA. Sökandet efter framgångsfaktorer för ökat lärande samt för att kvalificera barn för fortsatt skolgång har i de flesta nationella utbildningssystem bidragit till läroplansförändringar med ökat fokus på performativitet samt mätbarhet av lärandemål. Detta har också under det senaste decenniet lett till läroplaner med tydligt fokus på resultat (Wahlström & Sundberg, 2018). I flera steg transformeras det vi här har betecknat som mantrat om tidiga insatser, från policy till en lokal praktik.

Forskare har hyst farhågor om att denna process leder till en snäv syn på utbildningens demokratiska syfte (Moss, 2015) och en urholkning av den skandinaviska modell som betonat integrering av omsorg, lek och lärande (Broström, 2017). Andra har pekat på att vi kommer att få se en ökad test- och bedömningskultur som bygger på de kunskapskrav som ställs i nästkommande skolform (Campbell-Barr, 2012).

Vi har i denna essä belyst skolariseringen i det svenska utbildningssystemet utifrån förskoleklassens förändrade uppdrag och kartläggningen av elevernas matematiska och språkliga förmågor. Några tendenser kan då framhållas. För det första att förskoleklassens uppdrag har förändrats; från att ha framställts som en brygga mellan förskolans och skolans traditioner blir den alltmer riktad mot att kvalificera barnet till grundskolan och dess kunskapskrav. Detta skapar ett barn som ständigt ska förberedas för något kommande, inte ett barn i varande i en pedagogisk praktik som är redo att ta emot alla barn. För det andra att kartläggningen i vissa förskoleklasser blir till testning och examination istället för att vara ett bedömningsinstrument för utveckling av undervisningen och stöd till de barn som inte lyckas så väl i testerna.

Slutligen, betydelsen av tidiga insatser är väl belagt i forskning men risken är att den blir till ett mantra som premierar standardisering, mätbarhet och kvalificering då den omsätts i policy som verkar i riktning mot en skolarisering. I sökandet efter framgångsfaktorer blir tidiga insatser ett redskap för nationer att öka sin konkurrenskraft och för skolformer som riktar sig till de yngsta barnen, ett diskursivt argument för ökad skolarisering. De politiska konsekvenserna och den konkreta praktik som blir resultatet av tidiga insatser behöver därför få mer kritisk uppmärksamhet än vad som är fallet idag.

NOTER

¹ Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap, finansierat av Vetenskapsrådet 2018 – 2021 (Ackesjö, dnr. 2017-03592).

REFERENSER

- Ackesjö, Helena (2021). Early assessments in the Swedish preschool class: Coexisting logics. *Ceprastriben*, (27), 34-49. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.417>
- Ackesjö, Helena, & Persson, Sven (2019). The schoolarisation of the preschool class: Policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127-136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ackesjö, Helena, & Persson, Sven (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven: En dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 71-87. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Boden, Deidre (1994). *The business of talk: Organizations in action*. Polity Press.
- Broström, Stig (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Campbell-Barr, Verity (2012). Early years education and the value for money folklore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 423-437. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704764>
- Dir. 2015:65. *En läsa-skriva-räkna-garanti*. Regeringen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2015/06/dir.-201565/>
- Dir. 2020:24. *En tioårig grundskola*. Regeringen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2020/03/dir.-202024/>
- Fischer, Martin, Karlsson, Martin, & Nilsson, Therese (2020). *Långsiktiga effekter av mer undervisningstid*. SNS analys 64.
- Garnier, Pascale (2011). The scholarisation of the French école maternelle: Institutional transformations since the 1970s. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 553-563. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623539>

- Heckman, James, J. (2000). *Invest in the very young*. Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Heckman, James J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
<https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Jensen, Anders Skriver, Broström, Stig, & Hansen, Ole Henrik (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), 243-254.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506599>
- Lago, Lina, Ackesjö, Helena, & Persson, Sven (2018). Erkännandets dynamik: Förskoleklasslärarens tolkningar av ny läroplanstext. *Educare*, 2018(1), 7-25.
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.1>
- Lago, Lina, Persson, Sven, & Ackesjö, Helena (2020). Förskoleklassens institutionella kulturer. *Utbildning och Demokrati*, 29(1), 85-108. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i1.1138>
- Lindblad, Sverker, & Popkewitz, Thomas (Red.). (2004). *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Information age publishing.
- Melhuish, Edward, Ereky-Stevens, Katharina, Petrogiannis, Konstantinos, Ariescu, Anamaria, Penderi, Efthymnia, Rentzou, Konstantina, Tawell, Alice, Slot, P., Broekhuizen, Martine, & Leseman, Paul (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE project.
<http://ecec-care.org/resources/publication>.
- Moss, Peter (2015). There are alternatives!: Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226-238.
<https://doi.org/10.1177%2F2043610615597130>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Persson, Sven (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: Innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Pettersson, Daniel, Prøitz, Tine S., & Forsberg, Eva (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of education policy*, 32(6), 721-744. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1301557>
- Regeringens proposition 2017/18:18. *Läsa, skriva, räkna – en åtgärdsgaranti*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2017/09/prop-20171818/>
- Skolinspektionen (2020). *Kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklass*. Skolinspektionen.
<https://www.skolinspektionen.se/aktuellt/nyheter/kartlaggning-och-tidiga-stodinsatser-i-forskoleklassen/>

- Skolverket (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2016/pisa-2015.-15-aringars-kunskaper-i-naturvetenskap-lasforstaelse-och-matematik>
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap>
- Skolverket (2020a). *Förskoleklassen: Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial>
- Skolverket (10 november 2020b). *Så använder du läroplanen för förskoleklassen*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/laroplan-for-forskoleklassen/sa-anvander-du-laroplanen-for-forskoleklassen>.
- Smith, William C. (red.) (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Oxford Studies in Comparative Education, Symposium.
- SOU 2016:59 *På goda grunder: En åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>
- SOU 2021:33 *En tioårig grundskola: Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/05/sou-202133/>
- Wahlström, Ninni, & Sundberg, Daniel (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>