



## INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

### Dags att ta plats i katedern

– en hermeneutisk studie av katederundervisningsbegreppet  
på en mediearena

Cecilia Rådegran

Masteruppsats i allmän didaktik, 30 hp

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Birgitta Svensson

Rapportnummer: HT18-2930-DIM70A-001

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to explore the concept of '*katederundervisning*' (teacher-centered teaching) in an educational debate that took place in the Swedish daily paper *Dagens Nyheter* in 2011. 2011 was the year of a comprehensive educational reform, and the debate in question started with an article written by then minister of education and called out the need of more '*katederundervisning*' in Swedish schools. Though the debate studied here took place in 2011, the same kind of rhetorics are still used in the public debate today, which stresses the importance to keep exploring the subject. Using a hermeneutic, thematic method, this thesis in a first phase of analysis studies how the term '*katederundervisning*' is used in the debate, and what beliefs about knowledge can be identified in connection to the use of the concept in question. In a second phase of analysis, '*katederundervisning*' and the themes and patterns that emerge from the text are discussed from the perspective of education primarily viewed as *human capital*, and education viewed from the perspective of *bildung*. The thesis argues that the term '*katederundervisning*' is more than a description of a method for teaching. Instead, it is a normative concept that implies fundamental ideas about what knowledge is, and what kind of knowledge should be held as important in school. Furthermore, the perspectives of human capital and *bildung* help identify and clarify basic differences of opinion that are rarely mentioned or discussed in the contemporary polemical, and often simplified, public debate that evolves around education.

<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
Katederundervisningsbegreppet som utgångspunkt .....	1
Syfte.....	3
Varför bildning och humankapital?.....	4
Forskningsfrågor.....	5
Avgränsningar .....	6
Disposition.....	6
<b>TEORI OCH METOD .....</b>	<b>7</b>
Från cirkel till spiral .....	7
Tematisk läsning.....	9
Vetenskaplighet och forskningsetik .....	10
Förförståelse i dialog med texten .....	11
En paradoxal praktik.....	12
Olika typer av kunskap.....	13
Metodiska överväganden och val av material .....	14
<b>LITTERATUR OCH BAKGRUND .....</b>	<b>17</b>
Komplexa frågor i en föränderlig samtid .....	17
”De utbildningspolitiska Andra” .....	18
”Medialiserad utbildningspolitik” .....	18
Två betänkanden.....	19
Styrmedel riktade mot lärarna .....	21
Betydelseförskjutningar inom utbildningsdebatten.....	22
Skolans kris .....	22
Kunskapssyn och undervisningsstrategier.....	24
<b>INLEDANDE ANALYS.....</b>	<b>26</b>
Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder.....	26
Vidare upplägg och ordningsföljd .....	28

Den glömda läraren .....	28
Man måste låta rätt gå före galet – en skolas kamp mot överheten.....	30
Starka reaktioner på DN:s skolserie .....	32
Samma slappa skolkritik världen runt .....	33
Tillsätt ny skolkommission nu! .....	34
Skolan blir bara bättre och bättre.....	36
Så vill hjärnforskarna ändra skolan .....	37
Katedern räddar inte skolan.....	39
Så får svenska skolan en ny blomstertid.....	41
Fokus på uppgiften .....	44
Björklund storsatsar på matte i skolan.....	44
Nedvärdering av lärarnas kompetens .....	45
Låt hela skolan lyfta .....	45
<b>DN-ARTIKLARNA OCH KATEDERUNDERVISNINGSBEGREPPET .....</b>	<b>47</b>
Hur används katederundervisning? .....	47
Begrepp kopplade till katederundervisning och kunskapssyn.....	48
Kunskap som något lärarna inte har .....	49
Kunskap som personlig erfarenhet .....	50
Lärarna som problemet – experter som lösningen?.....	51
”Ledande pedagoger” som problemet – sunt förnuft som lösningen? .....	52
Lärande som individuell förmåga.....	53
Vidare upplägg .....	54
<b>UTBILDNING SOM HUMANT KAPITAL.....</b>	<b>56</b>
Utbildningsområdets expansion .....	56
Humankapitalteorin .....	58
Fler sätt att investera i humankapitalet.....	61
Den ekonomiska människan.....	61
Efterfrågade kompetenser och livslångt lärande .....	62

Utbildning enligt marknadslogik – ett postpolitiskt perspektiv .....	65
Marknadens centrala roll .....	67
<b>BILDNING - CENTRALA BEGREPP OCH PERSPEKTIV.....</b>	<b>69</b>
Den klassiska bildningens rötter.....	69
Bildung och universitetet i Berlin.....	70
Vem får bildas?.....	71
Liberal arts.....	72
Folkbildning i Sverige .....	73
Den hermeneutiska bildningstraditionen.....	74
Globaliseringen som tolkningens tid.....	75
Materiell och formell bildningsteori.....	76
Bildningens gemensamma drag.....	77
<b>DN-DEBATTEN I BILDNINGSPERSPEKTIV .....</b>	<b>79</b>
Ingen plats för bildning .....	81
Bildning och ekonomisk effektivitet .....	82
Bildningen som alternativ.....	82
Bildning och katederundervisning i relation till krisdiskursen.....	84
<b>AVSLUTANDE DISKUSSION.....</b>	<b>86</b>
Bildning och humankapital som analysverktyg .....	87
Framåtblick.....	89
Skilda människobilder och Habermas olika system.....	89
Slutord .....	91
<b>REFERENSER .....</b>	<b>92</b>

# INLEDNING

Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder, löd rubriken på dåvarande utbildningsminister Jan Björklunds inlägg på DN Debatt den 13 mars 2011. Det var starten på vad som skulle komma att bli en intensiv och omfattande debatt som ägde rum i både traditionella och sociala media.<sup>1</sup> Kort efter publiceringen av Björklunds artikel inleddes en artikelserie med namnet Hem till skolan i samma tidning, där skribenten Maciej Zaremba i fem delar skildrade den svenska skolans kris och förfall. Den väckte i sin tur en omfattande respons och debatten i DN växte. Begreppet *katederundervisning*, som dyker upp då och då när det talas om skolan, hamnade på så sätt under våren 2011 i centrum för en uppmärksammas diskussion som också resulterade i att DN i maj stod värd för en offentlig debatt i Stockholm där bland andra artikelförfattaren Zaremba fanns på plats tillsammans med representanter från de båda lärarfacken. Trots att det har gått sju år sedan dess när detta skrivs, menar jag att den debatt som fördes då inte är avslutad, utan dyker upp med jämna mellanrum i det offentliga samtalet i olika skepnader. Den fortsätter därmed att vara relevant och viktig att undersöka.

## **Katederundervisningsbegreppet som utgångspunkt**

2011 genomförs en genomgripande skolreform i Sverige. Den innebär nya läroplaner för både grund- och gymnasieskola, ett nytt betygssystem och ett ökat antal nationella prov, som införs i årskurs tre istället för i årskurs fem som tidigare. Tillsammans med att en ny lärarutbildning och skollag presenteras kan 2011 sammanfattas som den mest reformtåta perioden i den svenska skolans historia (Nordin 2014). Skolreformen föregås av en lång debatt kring skolans förfall och kris. Även om politiker och andra opinionsbildare från olika läger inte alltid verkar vara överens om hur denna kris ska lösas tycks det faktum att skolan befinner sig i djup nedgång vara obestridligt. De internationella mätningarna har gång på gång visat att Sveriges skolresultat sjunker, och det måste åtgärdas omedelbart, krisen måste vändas, hävdas det från flera skilda håll.

---

<sup>1</sup> *Pedagogiska magasinet* menade i sin summering av året att det var i samband med detta som Twitter blev ett forum för skoldebatt på allvar under etiketterna #merkateder och #skollyftet.  
<http://pedagogiskamagasinet.se/har-ar-skolaret-2011/>

Kort efter den genomförda reformen publiceras alltså en artikel där utbildningsministern förskriver en undervisningsmetod som botemedel för skolans rådande kristillstånd. Att skolreformen just trätt i kraft och således befinner sig under implementering gör att debattinlägget kan läsas som en legitimering av reformerna. Begreppet som hamnar i centrum, katederundervisning, är inte nytt utan används ofta synonymt med traditionell undervisning eller klassundervisning, och det bör kunna hållas som en allmän uppfattning om vad det innebär. Tal om katederundervisning förekommer ofta i sammanhang där skolan diskuteras, men när det används definieras det sällan närmare än den allmänna uppfattningen, utan används antingen som skällsord eller som något eftersträvansvärt. Vid första anblicken tycks begreppet katederundervisning enbart beskriva en metod för undervisning, men inbäddat i det ligger också en mängd antaganden om vad kunskap är. En syn på kunskap implicerar i sin tur en syn på hur lärande går till, tillsammans med antaganden om varför man ska lära sig något. Denna motstridighet, att begreppet till vardags används symboliskt utan att användaren verkligen förtydligar vad den menar att katederundervisning innebär, är ett av skälen till att jag finner begreppet så intressant.

När detta skrivs är det 2018 och valår. I mars månad menar Liberalerna att skolans läroplan bör revideras. Björklund, nu i opposition men ännu landets förmodligen mest namnkunnige skolpolitiker, säger: ”Vi behöver mer fokus på faktakunskaper, baskunskaper och ämneskunskaper och då krävs det mer av en traditionell lärarledd katederundervisning och mindre av att eleverna själva ska analysera kunskapsområden i stora projektarbeten” (SVT 11 mars 2018). Sju år senare är det alltså uttalat såväl innehållsliga aspekter som undervisningsmetod som politiken vill styra. Begreppet fortsätter därmed att vara aktuellt. När Björklund 2018 går ett steg längre och explicit förordar mer fakta och mindre analys i skolan ger han en tydlig normativ riktning för vad som bör hållas som värdefull kunskap i skolan – och i förlängningen därför också i samhället. En viktig anledning till att undersöka katederundervisningsbegreppet är alltså att det befinner sig i skärningspunkten mellan stora och avgörande frågor, kring hur vi vill organisera vårt samhälle, vårt utbildningssystem och hur vi ser på kunskap idag.

Den här framställningen vilar på ett antagande om att det vi säger är viktigt. Att det spelar roll hur det offentliga samtalet om skola, kunskap och samhället ser ut. Det påverkar vardagen för den enskilde läraren och eleven i klassrummet, i mentorssamtalet och på föräldramötet, det påverkar utbildningsinstitutionerna på strukturnivå och människor på individnivå, både innanför och utanför själva verksamhetens väggar. Ett

ytterligare argument till hur det kommer sig att debatten som fördes 2011 i *Dagens Nyheter* är värd att utforskas ännu 2018, är att tidningen är ett forum som inte bara speglar utan också i hög grad tycks bidra till att forma den allmänna synen på skolan. Vem som får komma till tals i DN framstår som särskilt viktigt, enligt tidigare forskning (Wiklund, 2006, 2012), och tidningen kan betraktas som en maktfaktor på den utbildningspolitiska arenan. De teman och resonemang som fördes då tillhör inte en avgränsad diskussion med ett slut, utan fortsätter med något olika emfas och nyans att föras i det offentliga samtalet.

Frågor kring kunskap och utbildning är dock stora och svåra att avgränsa. Genom att utgå från katederundervisningsbegreppet och göra ett nedslag i en begränsad del av debatten kring svensk skola och utbildning som hade sin utgångspunkt i Björklunds artikel under ett särskilt viktigt år, 2011, vill jag söka belysa just de större frågorna kring kunskap i skolan och vilken typ av kunskap som framhålls som viktig. För att åstadkomma detta kommer jag att genomföra en undersökning i två steg. Det första innefattar en närläsning av den nämnda debatten i *Dagens Nyheter*. Senare kommer jag att sätta den i relation till två övergripande diskurser eller idétraditioner kring utbildning och kunskap.

I det närmast följande kommer jag förtydliga undersökningens syfte, kort beskriva de två traditioner jag kommer att förhålla mig till samt presentera de forskningsfrågor som har väglett mitt arbete.

## **Syfte**

Syftet med denna uppsats är att utforska hur katederundervisningsbegreppet används i delar av utbildningsdebatten i *Dagens Nyheter* under 2011. I anslutning till begreppet vill jag även studera vad som framhålls som god kunskap i skolan, i de texter som uppsatsen behandlar. Syftet är också att sätta in den samtida debatten i ett historiskt sammanhang. Det gör jag genom att diskutera artiklarna och den syn på kunskap som kommer till uttryck där, i relation till två övergripande diskurser som jag i linje med Gustavsson (2009) väljer att kalla diskursen om *utbildning som humant kapital*, och diskursen om *utbildning som bildning*. Uppsatsen får därför både ett läroplansteoretiskt och idéhistoriskt anslag. Jag vill alltså utforska föreställningarna kring vad som uppfattats som viktig kunskap i dessa breda strömningar, både historiskt och i samtiden, och använda dem som raster på katederundervisningsdebatten i *Dagens Nyheter*. Det övergripande syftet och



ambitionen blir därmed att bidra till kunskapsutvecklingen av den mångbottnade pågående diskussionen kring vad som räknas som kunskap inom skola och utbildning.

### **Varför bildning och humankapital?**

Bildning och humankapital är i sig inga enhetliga begrepp eller strömningar, så jag ska här kort motivera valet av dessa övergripande traditioner. Senare i min framställning kommer jag att både definiera begreppen närmare och skriva fram möjliga avgränsningar så att de blir hanterbara och meningsfulla för denna undersökning.

”Samhällets uppfattning om vad som räknas som kunskap präglar varje skolsystem och genomsyrar läroplaner, utvärdering och klassrumspraktiker vad gäller till exempel distinktioner mellan kunskap, kompetens och bildning”, skriver Wahlström (2016, s 35). Denna samhällets uppfattning om kunskap och vilka argument som använts till att motivera varför utbildning är viktigt har skiftat genom historien. Gustavsson (2009) formulerar dessa samhällets uppfattningar i kronologisk ordning som den *humanistiska* motiveringen, den *demokratiska* och slutligen den *ekonomiska* motiveringen. Den humanistiska motiveringen, att utbildning utvecklar, förändrar och bildar människor, menar han var en dominerande föreställning i Sverige från 1800-talets början fram till ungefär andra världskriget. När utbildningsväsendet expanderade stort under 1960-talet framhölls det humanistiska bildningsidealet som daterat, och föreställningen att utbildning skulle forma demokratiska medborgare växte sig stark. Framtiden var ljus, och skulle vara jämlik. Den ekonomiska motiveringen till utbildning började utvecklas framför allt under 1950-talet när utbildningsekonomin växte fram som en del av nationalekonomin, men Gustavsson menar att den demokratiska motiveringen ändå fortsatte vara dominerande fram till 1980-talets mitt.

De olika sätt som det talas om utbildning och skola idag bär spår av alla dessa synsätt, men i olika utsträckning. När Europeiska rådet år 2000 slog fast att Europa ska bli världens främsta konkurrenskraftiga kunskapsekonomi innebär det att flera centrala förutsättningar hålls för givna. Det hålls underförstått att kunskap och utbildning är något som verkar under en marknadens logik, eftersom en marknadssituation måste råda för att konkurrens ska kunna vara ett relevant och avgörande begrepp. Dessutom visar det tydligt på att det ekonomiska språket har blivit norm även på områden som inte ursprungligen handlar om ekonomi. Exemplet här kan göras många. En individ kan investera i utbildning, sin kärleksrelation, sin hälsa, sitt boende och sitt kulturella kapital. Företag investerar i sitt humankapital med friskvård, sociala samkväm och olika

organisationsstrukturer som alla är utformade för att så att säga ge avkastning (Dellnäs 2002). En utgångspunkt för denna uppsats är att det otvivelaktigt är de ekonomiska diskussionerna som dominerar debatten kring svensk utbildningspolicy idag (Gustavsson 2009, Ringarp 2013). Jag menar att en innebörd av detta är att det blir en norm att betrakta och motivera utbildning ur ett ekonomiskt perspektiv. Något som investeras i och skall ge avkastning för såväl samhälle som individ. I likhet med Gustavsson (2009) väljer jag alltså att kalla denna dominerande tankeströmning för *utbildning som humant kapital*, men använder mig också av begreppet *ekonomisk motivering*, och håller begreppen som i princip likvärdiga.

Och varför bildning? Om vi accepterar beskrivningen att en nyliberal och marknadsekonomisk logik är den som dominerar i samhället och utbildningsväsendet innebär det att bildningsbegreppet och den breda idéhistoriska tradition det bär med sig är ett underordnat narrativ idag. Bildningen framhålls istället som ett alternativ, något som kan representera något annat än det språk och verklighetsbeskrivning som en samtid präglad av nyliberalt tänkande och *New Public Management* konstruerar. Nordin (2010) kallar det för *bildningens motspråk*. Kristensson Ugglå (2012) i sin tur ställer den retoriska frågan varför bildning så ofta åberopas idag, och svaret blir detsamma. Den hålls som en motkraft, ett alternativ till den dominerande samhällsordningen. Bildning är trots att det lånat ut sig till skiftande innebörder genom historien ett väl dokumenterat begrepp som är möjligt att följa genom idéhistorien. *Utbildning som humant kapital* är som begrepp mer avgränsat än bildningsbegreppet och saknar dess långa historia. Samtidigt inrymmer det en mängd olika filosofiska och normativa aspekter som är intressanta att studera närmare, inte minst på grund av dess nuvarande starka ställning.

### **Forskningsfrågor**

Läsningen av artiklarna i *Dagens Nyheter* som är undersökningens första steg, utgår från följande frågeställningar:

- Hur används katederundervisningsbegreppet i artiklarna?
- I relation till begreppet, vad framstår i texten som viktig kunskap?

I nästa led av undersökningen relateras artiklarna till de mer övergripande diskurserna, och frågorna blir som följer:

- Hur förhåller sig den syn på kunskap som framträder i artiklarna till bildningstanken?
- Hur förhåller sig den syn på kunskap som framträder i artiklarna till idén om utbildning som humankapital?

### **Avgränsningar**

Jag använder mig av begrepp som *god kunskap* och *kunskapssyn* genomgående i uppsatsen. Jag kommer att resonera något kring den antika grundläggande uppdelningen av kunskapers olika karaktär under teoriavsnittet, men jag kommer inte djupare gå in på mer samtida kunskapsfilosofiska diskussioner med begrepp som *praktikvändningen* Carlgren (2015), *den reflekterande praktikern* utifrån Schöns banbrytande arbete (Gustavsson 2009) eller *den språkliga vändningen* (Sundberg 2012). Att djupare närma mig något av dessa perspektiv hade varit möjliga vägar att gå som jag valt bort, vilket innebär att min användning av kunskapsbegreppet som sådant blir av mer översiktlig karaktär, och fokuserar på hur det används och vad det implicerar i givna sammanhang, snarare än att gå in på en djupare filosofisk diskussion. I min framställning använder jag också begreppet diskurs, och vill förtydliga att jag använder det i sin allmänna mening, som ett givet sätt att tala och tänka kring ett visst område under en period och inte gör anspråk på att använda mig av diskursanalys i någon av de olika varianter som är vanligt inom till exempel läroplansteorin, ett forskningsfält varifrån en stor del av min förförståelse och litteratur kring skolans kris och diskussionen om kunskap stammar.

### **Disposition**

Uppsatsen är upplagd på följande vis: Närmast efter kommande avsnitt om teori och metod följer en bakgrund och litteraturöversikt till undersökningens första del, vars utgångspunkt är debattartiklarna i *Dagens Nyheter*. Efter den första omgången analysarbete och en sammanfattning av detta följer översikter av idén om utbildning som humant kapital och bildningstanken, som vävs samman med en pendling tillbaka till debattartiklarna i relation till de idéhistoriska föreställningar som diskuteras.

# TEORI OCH METOD

Den teoretiska utgångspunkt och metod jag valt för denna undersökning och framställning är hermeneutisk. Begreppet hermeneutik kan översättas med förståelselära eller tolkningskonst, menar Gustavsson (1996) som är idéhistoriker med pedagogisk hermeneutisk inriktning. På ett grundläggande plan utgår hermeneutiken från att vi aldrig kommer tomhänta till det som ska tolkas, vare sig det är text eller mänskliga interaktioner. Vi bär alla på en förförståelse som vår tolkning av fenomen bygger på, och vår tolkning hämtar prägel från alla sammanhang vi tar del av, små och stora och lokala som globala (Gustavsson 2009).

Som metod betraktat kan hermeneutiken ses som relativt öppen, och kan användas på olika nivåer och på olika sätt. Andersson (2014), sociolog med vetenskapsteoretisk inriktning, resonerar kring vikten som läggs vid strikt utarbetade metoder i positivistisk forskning, och lyfter att de snarast kan ses som en begränsning ur ett hermeneutiskt perspektiv. ”Det är de teoretiska resonemangen snarare än de metodologiska som måste vara starka i hermeneutiska undersökningar. Att komma fram till något värdefullt är viktigare än att följa en uppställd regel” (s 113). Ur ett filosofiskt perspektiv finns inte någon enhetlig hermeneutik, utan flera traditioner som betonar olika aspekter och gör något olika anspråk. Gemensamt är dock att det handlar om tolkning, och att i texten, företeelsen, bilden eller vad det nu är vi tolkar ligger något som är dolt vid första anblicken, som kräver uppmärksamhet och arbete. Ursprunget till hermeneutiken går att spåra till den tidiga bibeltolknningen och studiet av de antika klassikerna vidare till filosofer som Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur.

## **Från cirkel till spiral**

Den hermeneutiska tolkningens process beskrivs ofta i form av en cirkel, varav den mest grundläggande kan sägas vara den mellan del och helhet. Alltså att en del behöver sättas i relation till helheten. Med bibeln som exempel innebär det att den enskilda bibeltexten behöver förhållas till Bibeln som sådan. Och helheten består av delar, och behöver tolkas i ljuset av dessa. I sin handbok *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2017) kallar Alvesson och Sköldberg denna första cirkel som tillhörande en *objektiverande* hermeneutik. Den ursprungliga hermeneutiska cirkelns del-helhet kan

formuleras som en praktik som fokuserar enbart på texten eller den tradition eller praktik som skall tolkas. Den amerikanske filosofen Bernstein (1987) diskuterar hur Gadamer tillförde ytterligare en aspekt till den hermeneutiska cirkeln, med ett fokus på uttolkaren och dennes förförståelse. Denna process innebär att uttolkaren öppnar sig för texten, för det spel och den ständiga pendling som sker mellan förförståelsen och det som ska tolkas. Genom denna öppenhet menar alltså Gadamer att det går att medvetandegöra de fördomar och förutfattade meningar som å ena sidan kan förblinda uttolkaren och å andra sidan samtidigt är just förutsättningen som gör det möjligt att närma sig förståelse. Bernstein menar att den förändring som detta innebär för den hermeneutiska cirkeln har långtgående konsekvenser. Alvesson och Sköldberg (2017) refererar till denna som den *aletiska* hermeneutiken, och att den förespråkar en cirkel som består av förförståelse och förståelse. Det går dock inte att säga att de båda cirkelarna utesluter varandra, utan snarare handlar det om samtidigt pågående processer. Gadamer (1997) menar att det inte finns någon grundläggande skillnad mellan att förstå och att tolka. Vi kommer aldrig objektiva till det som skall tolkas, utan det filtreras och förstås genom vår förförståelse och våra erfarenheter. Vi tolkar utifrån vår *livsvärld*, vår *förståelsehorisont*.

Ödman (1979) som haft stor betydelse för svensk pedagogisk hermeneutisk forskning, gör en åtskillnad mellan hermeneutiken som existentiell filosofi där han håller Heidegger och Gadamer som representanter, och hermeneutiken som ett tolkningssystem där han utgår från Paul Ricoeur. Wilhelm Dilthey, som tillhörde den historiska skolan inom hermeneutiken gjorde en skarp åtskillnad mellan förklaring och förståelse, och menade att det är den grundläggande skillnaden mellan naturvetenskap och humaniora. Den förra vill förklara orsaker och samband, de humanistiska vetenskaperna strävar efter förståelse av människolivet (Kemp 2005). Den historiska skolan strävade efter att göra hermeneutiken vetenskapligt användbar, och betonade att det är texten eller handlingen som ska tolkas, inte författarens intentioner eller själsliv. Ricoeur fann Diltheys uppdelning ohållbar, och sökte försoning och broar mellan polerna. Det finns ingen förklaring utan förståelse och ingen förståelse utan förklaring, enligt Ricoeur. Han menade att en text (eller handling) är något *mer* än författarens ursprungliga avsikt, och därför är det den som skall vara i fokus. Texten överskrider på så sätt sin ursprungliga horisont. Men om upphovspersonens liv kan bidra till ytterligare klarhet i tolkningsarbetet så kan det ingå, i samma mån som kunskaper kring textens andra yttre företeelser används i tolkningen (Gustavsson 2009, Ödman 1979).

Med detta vidgas den ursprungliga idén om den hermeneutiska processen som en cirkel, och öppnas till att få formen av en spiral. Denna spiral som symboliserar tolkningsarbetet innehåller alltså en pendling mellan del-helhet, förförståelse-förståelse, och förklaring-förståelse. Genom att börja i någon del och tillfälligt söka sätta det i relation till helheten för att sedan återgå till delen som nu kan ses i delvis nytt ljus. Allt eftersom kan detta erbjuda en fördjupad förståelse (Alvesson & Sköldberg 2017).

### **Tematisk läsning**

Min metod och process utgår således från de beskrivna nivåerna av den hermeneutiska spiralen; rörelsen mellan olika aspekter av tolkningsarbete. Rent praktiskt och dispositionsmässigt lägger jag fokus på pendlingen mellan del och helhet, utifrån förutsättningen att mina urval och de teman jag utläser från det empiriska materialet bygger på min förförståelse och de nya insikter som byggs upp under läsningens gång.

Detta innebär att jag i undersökningens första led, med hjälp av den hermeneutiska spiralen håller den utbildningspolitiska debatten i *Dagens Nyheter* som en helhet som de olika debattartiklarna är delar av. I nästa del av analysen där jag tar ett vidare grepp och låter de mönster jag funnit med utgångspunkt i frågan hur katederundervisning används i texterna och vad som framträder som viktig kunskap i ljuset av det, återspeglas och förstås som delar i den helhet som de olika traditionerna kring bildning och humankapital innebär. Rent praktiskt har detta inneburit ett läsarbete som är tematiskt till sin karaktär. Till exempel har jag sökt efter relevanta begrepp som kan kopplas till kunskap, vilket är ett brett spann med exempel som *fakta, analys, plugga, problematisera, inläring* och så vidare. Jag har också ringat in diskussioner som hänger samman med dessa begrepp, som ibland anspelar direkt på någon av de andra texterna jag studerar i materialet, och ibland syftar till en allmän och övergripande debatt kring skola och utbildningsfrågor. De forskningsfrågor jag formulerat som utgångspunkt har alltså varit huvudsaklig vägledning, men jag har strävat efter att vara öppen för andra ingångar och mönster som texterna erbjudit under arbetets gång.

Den hermeneutiska ansatsen innebär att jag i mitt upplägg av den här uppsatsen har valt att inte dela upp min framställning under avgränsade rubriker som analys, resultat och diskussion och så vidare, utan låter dessa tre vävas samman under olika innehållsrubriker och låta min text återvända till de debattinlägg som utgör

uppsatsens empiriska material, och förhålla dem till de olika traditioner jag använder mig av som raster i min tolkning.

### **Vetenskaplighet och forskningsetik**

Diskussionen kring hermeneutikens vetenskapliga giltighet har förts samtidigt som dess olika grenar vuxit fram. Det går att hitta välgrundade argument för att hermeneutiken och ett positivistiskt naturvetenskapligt ideal snarast skall förstås som varandras motsatser (se t.ex. Andersson 2014). Enligt Pring (2015) är dock motsättningen mellan kvalitativ och kvantitativ forskning en falsk dualism. Det är ingen avgrund som skiljer dem åt. Men samtidigt finns klara skillnader i vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Min utgångspunkt här är att den kvantitativa och kvalitativa forskningen närmar sig olika aspekter av tillvaron och fenomen, och att en strävan att försöka få den humanistiska eller kvalitativa forskningen att efterlikna den kvantitativa är att bekräfta en vetenskaplighet med positivistiska drag som den eftersträvansvärda och rätta, och därmed löper man en risk att gå miste om de aspekter och kvaliteter som en kvalitativ forskningsmetod och dess kunskapsteoretiska antaganden kan erbjuda.

Mitt val av metod innebär att jag inte gör några anspråk på att presentera universella, verifierbara data som precis vem som helst skulle kunna repetera. Jag lämnar den typen av studier till den sfär det tillhör, och gör istället anspråk på att kunna presentera något specifikt, i form av tolkningar av fenomen som äger rum i en specifik och komplex tillvaro med många möjliga infallsvinklar, där andra läsningar av samma material jag har att tillgå är fullt möjliga. Det betyder dock inte att jag bekänner mig till en slapphänt kunskapsrelativism.

En väl utförd hermeneutisk studie är varken standardiserad eller möjlig att upprepa, menar Andersson (2014). Filosofen Schuback (2006) lyfter att värdet av en hermeneutisk tolkning varken ligger hos texten i sig själv eller uttolkarens objektivitet, utan finns i ”tolkningens och förståelsens eget *skeende*, där en väv av förförståelse, intention, förförstådda och eftersökta meningar ger sig till känna” (Schuback 2006, s 7).

Bernstein (1987) skriver i sin tur det är nödvändigt för uttolkaren att ha bakgrundskunskap för att förstå de texter denne har framför sig, och att oavsett hur de subjektiva processer som leder till ett tolkningsresultat ser ut kan dess riktighet bara bedömas genom att studera texterna i fråga. Utifrån detta ser jag därför som etiskt riktigt i peka på några av de aspekter som är inbegripna i den väv av tolkning jag avser att göra. Alltså att redogöra för

något av min personliga förförståelse och bakgrundskunskap – utan att nödvändigtvis gå in på subjektiva processer – i syfte att vara transparent och underbygga mina resonemang. En annan forskningsetisk aspekt är att de texter jag använder som empiriskt material är offentliga texter som lätt finns att tillgå, och därigenom också svåra att hypotetiskt förvanska eller medvetet felcitera.

### **Förförståelse i dialog med texten**

Min förförståelse bestäms inte bara av den historiskt och kulturellt betingade förutsättningen det innebär att skolas in i en kvalitativt undersökande forskarroll. Den är också villkorad av mer specifika och personliga förutsättningar som har sitt ursprung i de olika sammanhang jag ingår i. Vad som bör skrivas fram ur ett metodtroget och etiskt perspektiv blir en avvägning. Förförståelsen som jag redovisar här kan kategoriseras som idéhistoria, utbildning och erfarenhet, även om de två sistnämnda delvis uppgår i varandra.

En aspekt av den förförståelse som ligger till grund för den här framställningen är alltså de genomgångar av idéhistorisk karaktär av begreppen bildning och utbildning som humant kapital som uppsatsen innehåller. Dessa fungerar både som bakgrund och tolkningsraster, och blir på så sätt en central komponent i processen del – helhet i analysarbetet. Ett annat sammanhang som är relevant för min förförståelse av det område den här uppsatsen behandlar är i mitt fall en relativt bred humanistisk och konstnärlig utbildning utöver själva lärarprofessionen.

Medan jag skriver detta är jag verksam som lärare i musik, de senaste åren uteslutande i sång på gymnasiets estetiska program, något jag också var innan 2011 års skolreform. Min erfarenhet präglas av att vara nedsänkt i en praktik med alla de uppgifter en lärares vardag innebär i form av undervisning, elevmöten och föräldrakontakt. Både under studietiden och som verksam lärare har jag fått vara beredd på att få frågor kring de ämnen jag studerat och numera undervisar i, kring deras relevans och existensberättigande. Ur detta perspektiv har jag till vardags behövt förhålla mig till den ekonomiska motiveringen för utbildning, om tanken på utbildning som en investering som skall ge mätbar avkastning. De vanligaste åsikterna jag mött spretar mellan att se musikämnen som positiva i form av hjälpämnen till andra viktiga ämnen, alternativt som en slags lyx eller en stunds avkoppling från den ”riktiga” skolan. I andra delen av spektrumet av åsikter jag mött hålls musikämnen som något fullständigt onödigt och



överflödigt, som inte så kallad riktig skola ska syssla med. Det har inneburit att jag som pedagog och person alltid behövt förhålla mig till frågor om nytta och effektivitet och om värdet på olika typer av kunskaper. Det har också medfört att politiska uttalanden, som till exempel moderaternas mål att minska antalet platser på estetiska programmet<sup>2</sup>, och den nationella nedgången i antalet sökande på estetiska programmet samt lokala avvecklingar av detsamma, för mig inte bara är något allmänt och obestämbar i tidsandan, utan något konkret.

### **En paradoxal praktik**

Erfarenheten av att befinna sig i en skolverksamhet innebär stundtals motstridiga och paradoxala uppgifter och praktiker, något jag utgår från att jag delar med många lärare. Dels finns den högröstade mediala debatten med tillhörande krisdiskurs, olika typer av förändrande åtgärder och den eftersträvansvärda mätbarheten, de nationella provens växande utrymme som schemabrytande aktivitet och såväl elever som föräldrars ökade uppmärksamhet på dessa. Men också erfarenheten av att befinna sig i ett sammanhang där elevens bästa och dess framtid är huvudsaken, och som inte alltid överensstämmer med måluppfyllelse och kunskapskrav, och att arbeta för att skapa en flexibilitet kring de ramar regelverken uppställer.

Som pedagog bär jag upplevelsen av att signera betygskataloger och det enskilda mötet i klassrummet är ytterligheter i en paradoxal praktik, och att det offentliga krissamtalet är fullt av förenklingar och förgrovningar som inte alls motsvarar det dagliga arbetet i skolan och de människor som levererar eller misslyckas leverera de resultat som politiken är intresserad av att se. Det finns således en motsägelsefullhet och problematik i att samtidigt som ett mer överordnat medialt samtal om skolan fungerar normerande enligt en humankapitalets logik och mönster, består min yrkeserfarenhet samtidigt i att se ett dagligt arbete där andra normer dominerar. Där eleven står i centrum och ambitioner om värdegrund, respekt, och mänskliga bildande och öppna erfarenheter hålls som det viktigaste. Med detta sagt är det inte min erfarenhet som står i centrum för tolkningen, och jag kommer alltså inte att vidare problematisera eller förhålla min tolkning till personliga erfarenheter under uppsatsens gång, men jag bär med mig detta spänningsförhållande till

---

<sup>2</sup> Tobé, T (2012, september). Färre platser på estetiska programmet rätt väg. *Skolledaren*, 9. Tillgänglig: <http://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2012/Farre-platser/>

det empiriska materialet. Den huvudsakliga explicita dialogen sker mellan det empiriska materialet och den typ av förförståelse som tidigare forskning och de idéhistoriska bakgrunderna till de två traditionerna bildning och humankapitaltanken innebär.

### **Olika typer av kunskap**

Ett grundläggande analysverktyg jag bär med mig in i läsningen är den kategorisering av kunskap som Aristoteles gjorde redan på 300-talet före Kristus. Platon var först i den västerländska traditionen med att skilja på *episteme*, sann och säker kunskap, och *doxa*, som handlar om att ha en åsikt eller tycka något (Gustavsson 2002). Aristoteles i sin tur gjorde en uppdelning av kunskap som knuten till olika verksamheter, olika aspekter av livet. Det centrala i Aristoteles diskussion om kunskapens former är begreppen *episteme*, *techne* och *fronesis*. Han lyfter också *nous*, som kan översättas med insikt, och *sofia*, som kan översättas med vishet. Den teoretiska kunskapen, eller vetandet, kallas liksom hos Platon *episteme*. Burman (2014) skriver att den epistemiska kunskapen är den som generellt prioriterats inom formella utbildningsinstitutioner. Ett av de skälen är att den framhålls som säker kunskap, och därigenom ses som möjlig att mäta. *Techne* är den praktiska kunskapen, knuten till hantverk och skapande. *Fronesis* är kopplat till praktisk klokhet, överväganden om det goda livet, ett gott omdöme i givna situationer. Det innebär att erfarenheten är central i det sistnämnda, med konsekvensen att barn och unga människor inte kan sägas äga den typen av kunskap i aristotelisk användning av begreppet.

Även om det kunskapsfilosofiska fältet breddats och förändrats sedan Aristoteles tid görs ofta en uppdelning mellan ”praktisk” och ”teoretisk” kunskap i vardagligt tal – alltså *episteme* och *techne* – och antagandet att kunskap har olika karaktär är en central tankefigur som har förblivit relevant in i vår tid. Liksom Gustavsson (2002) skriver kan vi se spåren från de här typerna av kunskap genom historien, och hur olika sammanhang och tidsperioder betonat eller framhållit olika typer som extra viktiga. När Björklund förordar mer ”fakta” och mindre ”analys” som jag hänvisade till i inledningen går det alltså att förstå som ett normativt uttalande som kräver en skola tydligare inriktad på *episteme* och mindre på *fronesis*, även om det är en förenkling. Likväl fungerar Aristoteles begrepp orienterande och återspeglas i de studerade debattartiklarna och den diskussion som förs – eller utelämnas – kring olika typer av kunskap och vad som är viktigt för att åstadkomma en förändring i den svenska skolan. Jag kommer dock inte att

fördjupa detta eller låta det vara ett ledande verktyg i min analys, men bär med det i läsningen för att kunna åskådliggöra ytterligare en aspekt av diskussionerna och debatten som min undersökning behandlar.

### **Metodiska överväganden och val av material**

Björklunds debattinlägg i mars 2011 tjänade som utgångspunkt för insamlandet av mitt material. Jag fann denna särskilt viktig eftersom den startade debatten och för att den i min tolkning legitimerade konkreta politiska förändringar. Omgående blev det dock tydligt att Zarembas artikelserie – vars första del gick i tryck med start ett par veckor efter Björklunds artikel – i än högre grad dominerade debatten som fördes under våren 2011 i *Dagens Nyheter*. Den ges därför också stort utrymme i min undersökning, trots att det rent konkret enbart är två av Zarembas texter som jag studerar.

Jag har använt mig av DN:s egen sökfunktion när jag letat efter artiklar kopplade till debatten. Till en början avgränsade jag mitt material genom att enbart använda inlägg som innehöll det explicita begreppet katederundervisning i min undersökning. Jag valde dock att göra ett undantag och inkludera Fredrik Karlssons replik trots att han använder begreppet kateder istället för katederundervisning. Det var ett beslut baserat på att hans inlägg inte bara var en direkt replik till Zaremba, utan framförallt att Zaremba återkom till just Karlsson i sin avslutande summering. Dessutom var han den enda verksamma lärare som återfanns i debatten. I linje med detta är det värt att nämna är att inläggen i debatten 2011 skrevs av tämligen namnkunniga personer i utbildningssammanhang. Björklund var utbildningsminister 2011, och Bengt Göransson tidigare skol- och utbildningsminister. Eva-Lis Sirén var ordförande för Lärarförbundet. Sven-Eric Liedman är professor i idéhistoria och Sigbrit Franke tidigare universitetskansler. Två bortvalda inlägg som saknade katederundervisningsbegreppet var skrivna av Mats Ekholm, professor emeritus och tidigare generaldirektör för Skolverket samt Ronny Ambjörnsson, professor i idéhistoria. Hur många andra inlägg som författades och inte antogs går bara att spekulera i, men Fredrik Karlssons fick alltså plats och kritiserades kraftigt av Zaremba, vilket gjorde att jag bedömde den som relevant att ta med.

En sökning på ”katederundervisning” i DN:s sökfunktion resulterar i cirka 100 träffar. Många artiklar återkommer dock under flera rubriker, till exempel återfinns Zarembas från 2011-06-09 både under rubrikerna Kultur och Kulturdebatt och generar

därmed två träffar. Under 2011 förekommer ordet katederundervisning i 18 separata artiklar. Jag redogör här för artiklarna jag använt i datumordning:

- 2011-03-13 Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder. Jan Björklund.
- 2011-04-06 Den glömda läraren. Ledare.
- 2011-04-10 Man måste låta rätt gå före galet – en skolas kamp mot överheten. Maciej Zaremba.
- 2011-04-17 Starka reaktioner på DN:s skolserie. Sanna Torén Björling.
- 2011-04-27 Samma slappa skolkritik världen runt. Sven-Eric Liedman.
- 2011-05-04 Tillsätt ny skolkommission nu! Bengt Göransson.
- 2011-05-11 Skolan blir bara bättre och bättre. Fredrik Karlsson.
- 2011-05-15 Så vill hjärnforskarna ändra skolan. Karin Bojs.
- 2011-05-31 Katedern räddar inte skolan. Sigbrit Franke.
- 2011-06-09 Så får svenska skolan en ny blomstertid. Maciej Zaremba.
- 2011-06-13 Fokus på uppgiften. Ledare.
- 2011-09-06 Björklund storsatsar på matte i skolan. Sofia Juvel/Karoline Hoppe.
- 2011-09-06 Nedvärdering av lärarnas kompetens. TT-artikel.
- 2011-09-07 Låt hela skolan lyfta. Ledare.

Dessa artiklar innehåller också begreppet katederundervisning under 2011 men ingår inte i min undersökning. De tre första tillhör inte debatten och den sista är väsentligen samma referat som Björklund storsatsar på matte i skolan från 2011-09-06.

- 2011-04-06 Kreativitet kräver en tränad hjärna. Henrik Berggren.
- 2011-03-29 Här finns det större möjlighet för oss att utvecklas. Ann Persson.
- 2011-11-09 Stenungsund: Alla får en laptop. Jens Littorin.
- 2011-09-07 Regeringen räknar med mera matte. Totalt läggs 2,6 miljarder mer på undervisningen i skolan. Hans Olsson.

Följande nämnda artiklar har jag inte studerat närmare, men både i syfte att vara transparent med de val jag gjort, och då jag menar att rubrikerna ändå säger något om artikelförfattarnas hållning vill jag redovisa dem här. Förutom de två artiklar av Zaremba som jag behandlar i uppsatsen, ingick även dessa i Maciej Zarembas artikelserie Hem till skolan:

- 2011-04-03 De slog sönder undervisningen – så vandaliserade kommunen en skola.
- 2011-04-05 En förolämpning mot barnen – så sänkte skolan kraven på läskunnighet.
- 2011-04-12 Sverige har slutat undervisa – så förlorade lärarna sitt yrke.
- 2011-04-14 Det är ingen vacker syn – så tog teknokraterna kommandot över skolan.

Texterna nämnda nedan var repliker eller kommentarer till Zarembas artikelserie, men innehöll inte katederundervisningsbegreppet:

- 2011-03-16 Det är inte katedern som är det viktiga. Debatt, Eva-Lis Sirén.
- 2011-04-19 Lärarna måste höja sina röster. Kulturdebatt, Eva-Lis Sirén.
- 2011-04-20 Ny häxjakt. Skolan värd mer än råsopar och osakliga påhopp.  
Kultur, Mats Ekholm.
- 2011-12-01 Ellen Key ger nyckeln till lösningen i skoldebatten.  
Kultur, Ronny Ambjörnsson.

# LITTERATUR OCH BAKGRUND

Följande litteraturgenomgång ger en bakgrund till och ringar in centrala aspekter av den allmänna debatt kring utbildning som jag refererar till i min inledning. Till exempel diskuterar jag krisbegreppet och valet av *Dagens Nyheter* som källa till mitt empiriska material. I huvudsak utgår denna litteraturbakgrund från det läroplansteoretiska fältet. Wahlström (2016) menar att frågan vad som räknas som kunskap är den huvudsakliga fråga som läroplansteorin utgår ifrån. Englund (2012) menar i linje med detta att diskussionen kring vad kunskap är inom skola och utbildning är en av de fundamentala frågorna i hela vårt samhälle, och att dessa frågor därför behöver belysas i relation till flera aspekter: Genom kulturella, historiska och samtida institutionella intressen, och såväl som politiska och ekonomiska perspektiv. Det är en diskussion som är i ständigt behov av att utvecklas och nyanseras, påpekar han. Jag ser den offentliga debatten kring utbildning som ett särskilt intressant område i detta hänseende, med tanke på en av de grundläggande föreställningar jag i inledningen menade att denna uppsats vilar på; att det vi säger är viktigt. Att det sätt vi talar om kunskap, utbildning och skola har direkta konsekvenser, både ur en dimension som är idémässig och lite mer svårfångad, som ur ett direkt och praktiskt perspektiv som gestaltar sig inne i klassrummet där elev och lärare möts.

## **Komplexa frågor i en föränderlig samtid**

Vår tillvaro och samtid beskrivs ofta som att den kännetecknas av ständig rörlighet, globalisering, internationella samarbeten och klimatförändringar. Med en övergripande rörlighet och snabba sociala omvälvningar sker också relativt snabba förändringar i det sätt det talas om utbildning, vad kunskap är och hur de eventuella framtida behoven av kunskap kommer att se ut (Liedman 2011, Lundgren & Säljö 2010). Paradoxalt nog, eller kanske just därför att utbildningsfrågorna i ljuset av det globaliserade samhället blivit så komplexa, har samtalet kring dem blivit förenklade, menar Lundgren och Säljö (2010) och exemplifierar med de värderande begreppen ”pluggskola” och ”flumskola” (s 131). Andra begrepp som ofta återkommer i det samtida allmänna talet om utbildning och skola är till exempel *kris*, *kunskap*, *kvalitet*, *krav*, *kompetens*, *likvärdighet*, *ordning och reda* samt *resultat*, för att nämna några. Alla dessa begrepp hänger samman, med varandra och med bilden av vad kunskap är, även om det inte uttrycks explicit eller till synes medvetet av den som använder orden.

### **”De utbildningspolitiska Andra”**

I sin avhandling *Kunskapens fanbärare – Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* undersöker Wiklund (2006) debattsidor och ledare på *Dagens Nyheter* under 1990-talet. Hennes undersökning är relevant för min ur flera aspekter. Hennes syfte är att ”bidra till belysningen av relationen mellan medier och utbildning” (s 21) och i genomgången av fältet hon skriver in sig i påpekar hon bristen på forskning kring utbildningsfrågor och dess relation till media, framförallt ur svenskt perspektiv. Den här uppsatsen tangerar de frågorna.

Wiklund formulerar sitt material, alltså artiklarna från *Dagens Nyheter* som en central diskursiv praktik. På ett liknande sätt, men i en vidare mening ser jag det som i sammanfattande term kan kallas ”skoldebatten” som en diskursiv praktik – dels som ett rum, en arena, men också alltså vad som är möjligt och inte möjligt att säga under en viss tid. Med det sagt håller jag inte ”skoldebatt” som något enhetligt, utan något som har flera olika inriktningar. I de texter Wiklund studerar tillskrivs orsaken till skolans kris den socialdemokratiska utbildningspolitiken. De socialdemokratiska representanterna konstrueras som *de utbildningspolitiska Andra* tillsammans med så kallade *flumpedagoger* och de tillskrivs representera en *relativisering av kunskapsbegreppet, kunskapskris, kunskapsförakt, och nedlåtenhet för fakta och kunskaper*. Exakt vad kunskap egentligen är förblir oklart, konstaterar Wiklund. Hon menar dock att det går att sluta sig till att kunskap i debatten har formen av ett sorts objekt, något skolan och de goda lärarna som inte ansluter sig till flummarna ger eleverna. Det är något som kan överföras, helst genom traditionell undervisning.

### **”Medialiserad utbildningspolitik”**

När Wiklund (2012) åter gör nedslag i utbildningsdebatten i *Dagens Nyheter* under 2008 konstaterar hon att mycket är sig likt från 1990-talets slut. Medias roll i utbildningssammanhang har blivit än mer framträdande. ”Det sätt politiska frågor, som utbildningsfrågor, gestaltas och konstrueras i medierna är avgörande, inte minst med tanke på hur de bäddas in i och bäddar in såväl människors vardagssamtal och den offentliga debatten som politiskt beslutsfattande på olika nivåer” (Wiklund 2012, s 240). Hon menar att den bild av svensk skola och den kris den befinner sig i som målats upp på debatt- och ledarsidorna i DN i andra sammanhang används ”både direkt och indirekt som legitimerande källa” (s 234). Vidare påpekar hon att det finns stora likheter mellan de

utbildningspolitiska frågor och värderingar som drevs på tidningens debatt- och ledarsidor under hennes första undersökning på 1990-talet och reformförslagen som fanns att ta del av i Utbildningsdepartementets pressmeddelanden från 2008. Vem som får komma till tals i *Dagens Nyheter* tycks i svenska sammanhang alltså vara särskilt viktigt. Wiklund påpekar dock att även om det inte går att belägga direkta samband mellan mediedebatt och politiska beslut är det likväl viktigt att uppmärksamma och granska hur den verklighet – i detta specifika fall skolan och utbildningsväsendet i stort – konstrueras, och vilken genomslagskraft dessa bilder av tillvaron får. Wiklund konstaterar också att debatten i hennes material från 2008 kretsar kring två förenklade konstruerade dikotomier, ”pluggskola” mot ”flumskola” eller ”kunskap” mot ”flum”. En av följderna blir att debatten lätt hamnar i olika läger där man kan positionera sig genom att ”heja” på ena eller andra sidan, och att det i utbildningssammanhang bara finns två alternativ utan medelvägar.

Jarl och Rönnberg (2015) påpekar att media inte bara verkar som en granskare av utbildningssystemen, utan i allt högre grad deltar som nyhetsskapare av andra aktörers granskningar, till exempel PISA-testen. De skriver också att det sätt som betygssystemet är utformat bidrar till att skapa nyheter kring skolresultaten. Ett medialt intresse riktas alltså mot att elever blir underkända, vilket Jarl och Rönnberg menar inte gjordes på motsvarande vis för de som fick ettor och tvåor i det gamla betygssystemet. Inspektioner och rapporter som identifierar brister och problem i verksamheten och framhålls som nyheter med extra högt värde, inte minst lokalt.

### **Två betänkanden**

Ett viktigt exempel på avgörande skillnader i synen på vad som framhålls som viktigt i utbildningssammanhang, och alltså vilken typ av kunskap som är önskvärd, finner Nordin (2010) i två centrala dokument. Det handlar om rapporterna *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) och *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Dessa rapporter ligger till grund för skolreformerna 2011 respektive 1994, och visar också exempel på den polemiska hållning som är drivande i argumentationen kring dessa frågor.

Den genomgripande skolreform som sker 2011 föregås liksom 1994 års reform av ett kommittéarbete i form av Statens Offentliga Utredningar (SOU) som regeringen tillsätter för specifika ändamål. Sammansättningen av dessa grupper har varierat och har bestått av riksdagsledamöter, akademiker och andra typer av



vetenskapliga experter eller representanter från olika intressegrupper. De kan också utgöras av en ensam person, och Ringarp och Waldow (2016) lyfter att det sistnämnda blivit mer och mer vanligt. De menar också att dessa kommittéer varit en viktig aktör i utformandet av svensk utbildningspolicy.

Det betänkande som ligger till grund för reformen 2011 går alltså under namnet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* och det underkände på en rad punkter den svenska skolan och stakade ut riktningen för hur den framtida skolan måste se ut. När Nordin (2010) jämför detta betänkande med det som föregick 1994 års reform, med titeln *Skola för bildning*, finner han att det har skett en tydlig förändring. Han formulerar det som att förändringen går från bildning till kvalitet. Även om båda underlagen syftar till att göra skolan bättre är antagandet hur det ska uppnås är så pass olika, att Nordin menar att de utgår från olika diskurser. Läroplanskommitténs arbete med *Skola för bildning* behandlar förutom förslag på hur skolans kvalitet kan höjas den grundläggande frågan om hur utbildning skall kunna möta de nya och osäkra krav som den globaliserade och förändringssnabba samtiden kräver. *Skola för bildning* ville som svar på omvärldens förändringar utvidga både kunskapsbegreppet och skolans demokratiska uppdrag. Både moraliska och etiska aspekter skulle få en större roll i skolan. I denna tolkning identifierades behovet av att lyfta bildningsbegreppet också på grund av skolans decentralisering, där lärarna på ett aktivt sätt skulle behöva förhålla sig till läroplanen och kursernas utformning i större grad än tidigare. ”Det är de pedagogiskt professionella som skall ha ett stort inflytande på, och därmed ett större ansvar för hur utbildningen utformas och hur uppsatta mål skall nås” (SOU 1992:94, s 105). Nordin skriver:

Elevernas aktiva deltagande lyfts fram som en central aspekt i arbete med att ta fram och utforma Lpo 94. Tanken på fostran till ett aktivt deltagande i samhället leder även Läroplanskommittén till slutsatsen att de traditionella kunskaper som skolans undervisning byggt på behöver kompletteras med ett tänkande i termer av specifika kompetenser som de människor som skall leva och verka i det globala samhället behöver (Nordin 2012, s 154).

Som Nordin vidare påpekar finns stora likheter här och mellan de teman som Europeiska unionens råd presenterade i Lissabonfördraget år 2000 kring nyckelkompetenser och livslångt lärande. Det kommer att diskuteras ytterligare under rubriken ”skolans kris” i denna litteraturgenomgång. Betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* har dock annat fokus. Det var en enpersonsutredning med uppdraget att se över skolans mål och uppföljningssystem. Utredningen menade att *Skola för bildning* hade skapat en

flummig och otydlig skola som var genomsyrad av ideologi. Nordin (2012) framhåller att det på grund av betänkandets polemiska hållning skall hållas underförstått att den ideologi som det syftas på är fokuserad på demokratiska och solidariska aspekter, och alltså socialistiskt orienterad. Utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* lyfter att kunskapsuppdraget varit underordnat värderingar och principer. De oprecisa målen och allmänt hållna kursplanerna befanns vara för svåra för lärarna, och den variation på undervisningens innehåll det innebar medförde en bristande likvärdighet, påpekar utredningen. Som nämnt var arbetet med att få ökad kvalitet i skolan tätt kopplat till bildningsbegreppet i *Skola för bildning*. I det nyare betänkandet används inte bildningsbegreppet alls, men Nordin menar att likvärdighet kan användas som ett liknande betydelsebärande begrepp. Med likvärdighet som övergripande mål identifierades behovet av att förenkla och skapa större enhetlighet avseende både i läsningen av kursplanerna, vad undervisningen skall innehålla och hur den skall utformas, samt hur bedömningen av elevernas kunskaper ska gå till.

Nordin lyfter att om lärarnas ökade professionella frihet och ansvar sågs som kvalitetshöjande i *Skola för bildning* hålls det som ett grundproblem i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Lärarnas frihet i relation till styrdokumentet skapade bristande likvärdighet, enligt den senare rapporten.

### **Styrmedel riktade mot lärarna**

Jarl och Rönnås (2015) påpekar att ett av de viktigaste medel staten har för att styra utbildning och undervisning är kursplanerna. Till skillnad från andra styrdokument av övergripande karaktär, till exempel skollagen, riktar sig kursplanerna direkt till lärare och den undervisning som bedrivs i klassrummet. En nyhet i skolreformen 1994 var att kursplanerna inte innehöll en detaljerad översikt av olika moment som undervisningen skulle innehålla. Det skulle istället överlämnas till lärarna genom bland annat kollegialt samarbete. Hur arbetet skulle gå till och vilket material undervisningen skulle behandla specificerades alltså inte. Detta förändrades i och med skolreformen 2011. Nu skulle kursplanen inte bara formulera målen för ett ämne, utan också klargöra centrala kunskapsområden. Med detta blev 2011 års kursplaner mer lika de som föregick reformen 1994, och det så att säga pedagogiska frirum och lokala tolkningar och anpassningar som byggts in i kursplanerna skars bort. Jarl och Rönnås ser detta som en klar förändring i betoningen av skolans dubbla uppdrag. Tyngden som lagts på att förmedla kunskap och

överföra värden har varierat över tid, men några år in på 2000-talet menar Jarl och Rönnås att kunskapsuppdraget igen hamnar i främsta rummet. Fostransuppdraget blir inget mål i sig utan ett medel för att nå goda kunskaper, och de goda kunskaper som framhålls är specifika ämneskunskaper. Det signalerar klart vilken del av läraruppdraget som bör vara i centrum.

### **Betydelseförskjutningar inom utbildningsdebatten**

Att kunskapsbegreppet är komplext och föränderligt, och under skolans olika reformperioder har genomgått och ännu genomgår betydelseförskjutningar, är något Adolfsson (2012) lyfter fram. Han menar att de diskursiva förskjutningar som inträffat mellan 1990-talets skolreform och 2011 års reform pekar på att vad som hålls som önskvärd och legitim skolkunskap har förändrats, och därigenom även vad som är en legitim gymnasieutbildning. Adolfsson sammanfattar det som att den nuvarande innehålls- och resultatorienterade kunskapsdiskursen lämnar mindre utrymme för valbarhet för eleverna och mindre tolkningsutrymme av kursplan och läroplan då innehållet är tydligare bestämt och specificerat.

Uppfattningen att det har skett en betydande förändring i det offentliga samtalet, men också att samtalet samtidigt består av olika diskurser och på så sätt bottenar i olika idéhistoriska perspektiv är central för den här framställningen. Jag menar alltså att det går att identifiera parallella diskurser som är bärare av olika uppsättningar värden och logiker i det offentliga samtalet. Media är en viktig aktör i dessa olika perspektivs kamp för utrymme och tolkningsmöjligheter i debatten om skolan.

### **Skolans kris**

Talet om skolans kris sker med många olika ingångar. När krisen benämns i mediala sammanhang kan det handla om lärarbrist, frånvaro av ordning och reda och en mängd andra situationer som åsyftas. En dominerande strömning är den om hur svenska skolans resultat i internationella kunskapsmätningar sjunkit. Wahlström (2016) påpekar att kunskapsmätningarna har inflytande över den svenska utbildningspolicyn på flera nivåer. Dels genom vilket faktiskt resultat som uppnås, men också ”genom att sätta ramarna för kunskapsdiskursen, det vill säga hur vi tolkar, förstår och diskuterar vad som räknas som giltig kunskap i skolan” (s 69), och att dessa ramar verkar begränsade och normerande för vilken typ av diskussioner som kan föras. Nordin (2014) menar att krisdiskursen skapades

under mitten av 2000-talet i en koalition mellan politiker och media, och används för att legitimera olika reformer och förändringsprocesser inom utbildningssystemet.

Krisdiskursen är i sig inget svenskt fenomen, utan som Nordin (2012) visar har den formulerats i centrala europeiska policydokument, till exempel i den så kallade Lissabonstrategin som antogs av Europarådet år 2000. Strategin formulerades med det uttalade målet att Europa skulle bli världens mest konkurrenskraftiga kunskapsekonomi, och genomsyrades initialt av en framtidstro där ekonomiska aspekter blandades med ambitioner och åtgärder med sociala förtecken. När strategin utsattes för granskning fem år efter lanseringen hade det optimistiska och framåtblickande tonläget drastiskt förändrats. Där målas bilden upp av ett Europa i kris som snabbt behöver anpassa sina utbildningsinstitutioner för att kunna bli världsledande när det gäller kunskapsproduktion och konkurrera med USA, Indien och Kina. Nordin skriver att den förstärkta kristematiken bör förstås i relation till den praktik av mätning och jämförelse på både storskalig och mindre nivå som vuxit fram som en del i EU:s så kallade mjuka styrningsprocesser. Ständig jämförelse – med försämrade resultat i stora internationella mätningar får stora konsekvenser för den europeiska gemenskapen, som i många avseenden betraktat sig själv som internationellt ledande och som föregångarländer på många områden:

Att för dessa aktörer se sig omkörda av länder som de vanligtvis betraktat som utvecklingsländer i de transnationella mätningarna blir därför kännbart. För EU:s del handlar det om att ekonomier i Asien och Sydamerika seglat upp och utmanat Europa med starka tillväxtsiffror på den globala marknaden och för Sveriges del framförallt om missbelåtenhet med PISA-, TIMSS- och PIRLS-mätningarnas resultat. Kristematiken kan med andra ord förstås både som en diskursiv respons på ofördelaktig publicitet via dessa jämförande praktiker och som en diskursiv argumentationsstrategi i syfte att legitimera en fastare koordinering och styrning av utbildningsområdet (Nordin 2012, s 185).

Citatet pekar mot en faktor som kan ha haft betydelse i det svenska talet om kris och utbildningssystemets snabba reformer som respons på detta. Historiskt har Sverige i flera sammanhang i det offentliga samtalet både nationellt och internationellt lyfts som ett föregångarland, bland annat genom utbildning. Waldow (2009) undersöker den bilden i sin forskning och menar att Sverige var starkt influerat av internationella så kallade diskursiva strömningar inom utbildningspolicy även innan globalisering och internationalisering var allmängods på den mediala agendan. Däremot talades det inte öppet om det, vilket får Waldow att anta att internationella argument inte var något som stödde legitimering av utbildningspolitiska förändringar i Sverige under efterkrigstiden, ända in på 1990-talet. Bilden av Sverige som föregångarland, med sin rationella

välfärdsmodell kunde dock starkt ifrågasättas när innebörden av globaliseringsbegreppet allt mer kom på tapeten inom utbildningspolicy och forskning i Sverige. De internationella kunskapsmätningarna som i sin tur presenteras som vetenskapliga och rationella blev allt viktigare att ta hänsyn till.

Från det första PISA-provet år 2000 till det andra år 2003 sjönk Sveriges resultat markant (Waldow 2009). Ringarp och Waldow (2016) identifierar senare år 2007 som det år då det ”internationella argumentet” blev det dominerande för motivering av utbildningspolitiska förändringar. Deras forskning kommer diskuteras ytterligare under avsnittet om utbildning som humant kapital. Waldows (2009) forskning tyder alltså på att det finns goda skäl att problematisera bilden av Sverige som föregångarland inom utbildning i vår nära historia, och det pekar mot något relevant som skulle kunna kallas den reaktiva drivkraften, att så att säga återställa en ordning som antas ha varit men nu rubbats, och att detta måste ske omgående. Sverige som utbildningsland måste åter bli den förebild det antas ha varit. I ett läge av uppfattad kris, där Sveriges utbildningsinstitutioner tycks vara i fritt fall krävs tydlighet och snabbhet, och därmed lämnas lite utrymme för problematisering och nyansering, menar Nordin (2012). Den svenska krisdiskursen är på så sätt tätt kopplad till den internationella, och den politik och det offentliga samtal som fördes inför skolreformen 2011 och debatten som fortsätter drivas efter måste ses i ljuset av detta.

### **Kunskapssyn och undervisningsstrategier**

I en surveyundersökning gjord på lärarstudenter i Hong-Kong visar Chan och Elliot (2004) att epistemologiska uppfattningar påverkar synen på undervisning och lärande. De identifierade fyra epistemologiska perspektiv och två dimensioner av uppfattningar av undervisning och lärande. De utgår från tidigare studier som visat att det finns samband mellan lärares syn på kunskap och deras undervisningsstrategier. De två lärande/undervisningstyperna de identifierade kallar de *traditional/transmissive* (traditionell/förmedlingspedagogik) och *progressive/constructivist* (progressiv/konstruktivistisk) lärandeuppfattning. Vidare menar de att den konstruktivistiska uppfattningen tycks vara sammankopplad med att lärarna har en sofistikerad och utvecklad syn på kunskap som i praktiken prioriterar miljöer som uppmuntrar aktiva lärmiljöer, kritiskt tänkande, utforskande och samarbete. Den traditionella synen på

undervisning tycks i sin tur vara associerad med att lärarna har en naiv syn på kunskap som förknippas med läraren som en allvetande auktoritet och säker kunskap.

Carlgren (2015) menar att vilken typ av kunskap som eleverna möter är helt beroende av hur undervisningen utformas. I relation till detta pekar hon på att den forskning som går under etiketten *classroom-management* identifierat ett grundläggande problem, nämligen konflikten mellan ordning och arbetsro och möjligheten att driva en kvalificerad undervisning. I disciplinsyfte måste alltså läraren använda olika strategier som sammantaget innebär en sänkt kunskapsnivå. Det uppstår ett spänningsförhållande mellan att fördjupa innehållet som bearbetas och att driva skolarbetet framåt. Hon skriver: ”Det traditionella klassrummet tycks sträva efter en slags jämvikt som dessvärre innebär en ganska låg kognitiv nivå på arbetet. [...] Vanligen gäller regeln att ju enklare och tydligare uppgifter, desto lugnare i klassrummet” (s 158). När det handlar om så kallade stökiga klasser använder läraren sig av mer traditionella och auktoritära metoder, medan det i mer välartade klasser går att ha friare arbetsformer och mer komplexa uppgifter. Carlgrens resonemang understryker att metod och innehåll är helt beroende av varandra, ett påpekande som bör bäras med in i diskussioner som till namnet bara handlar om metod.

## INLEDANDE ANALYS

Den närläsning av artiklarna i DN som jag nu inleder innebär alltså en första fas i analysprocessen. Ur ett hermeneutiskt perspektiv betraktar jag dessa texter som delar av den helhet som utbildningsdebatten i *Dagens Nyheter* bildar. Debatten i DN kan i sin tur ses som en del av den övergripande diskussionen i samhället som berör utbildningsfrågor och kunskap, och att artiklarna befinner sig inom den allmänna diskursen visar sig bland annat i implicita antydningar eller referenser till utbildningsdiskussion som inte specifikt äger rum våren 2011 i *Dagens Nyheter*. Efter en sammanfattande diskussion av den första analysomgången med utgångspunkt i mina forskningsfrågor följer genomgångar av idéhistorisk karaktär avseende humankapitaltanken och bildningstanken. Dessa begrepp använder jag sedan som raster i en andra fas av analys, för att allt eftersom belysa artiklarna ytterligare. Följande frågor har väglett den första fasens läsning:

- Hur används katederundervisningsbegreppet i artiklarna?
- I relation till begreppet, vad framstår i texten som viktig kunskap?

Den andra frågan innebär att jag sökt identifiera ord och begrepp som används sammankopplat med kunskap, till exempel *fakta*, *resultat*, *inhämtning* och så vidare. Inledningsvis är det på sin plats att påpeka att de olika texternas rubriker, ingresser och utrymme i tidningen inte är de enskilda skribenternas, och artiklarna förhåller sig till de olika konventioner tidningsmediet innebär. I det första exemplet, som är placerat under debatt syns dessa normer tydligt genom den yttre strukturen. Först presenteras ett problem, orsakerna till detta och hur det ska bli bättre. Texten vill framhäva/legitimera/förespråka något och gör det genom att kontrastera detta mot något som inte är bra.

### **Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder**

*2011-03-13 Debatt, Jan Björklund.*

Resultaten i skolan sjunker, skriver utbildningsminister Jan Björklund. Två grupper uppvisar särskilt dåliga resultat, och det är pojkar och elever från hem som saknar studietradition. Det är av särskilt vikt att lyfta eftersom tidigare skolpolitiker menat att jämlikhet var det viktigaste målet. Det enskilt viktigaste i skolan är mötet mellan elev och lärare i klassrummet, menar Björklund. ”Det är kvaliteten i dessa möten som avgör skolans kunskapsresultat. Den förhärskande trenden bland politiker och pedagoger de

senaste fyrtio åren har varit att eleverna ska ta mer eget ansvar och lärarens roll ska förändras från undervisande till handledande”. Även om de enskilda lärarna bör fatta beslut kring vilka undervisningsmetoder som används, måste staten gå in med en aktivt normerande roll eftersom den är ytterst ansvarig för skolresultaten. Här skriver Björklund i klarspråk att de sjunkande skolresultaten beror på lärarna, genom bristande kvalitet på mötet med eleven i klassrummet. Den handledande läraren är dålig för alla elevers ”kunskapsresultat” och i synnerhet för pojkar och elever från studieovana hem. För att komma till rätta med detta krävs andra metoder för undervisning.

Begreppet kateder dyker upp redan i rubriken, och ”katederundervisning” i ingressen, men i själva texten dyker begreppet upp i det tredje stycket: ”En strävan från tongivande politiker och pedagoger att komma bort från katederundervisningen innebar krav på mer självständigt arbete från elevernas sida och mindre strukturerad undervisning.” Här används begreppet i princip som synonymt med strukturerad undervisning. I sjätte stycket kommer begreppet igen, med citattecken. ”Att avskaffa ’katederundervisningen’ var centralt för skolreformatörerna efter 1968 års kulturradikala vänstervåg. Traditionell lärarledd undervisning ansågs auktoritär.” Detta illustreras med ett citat från 1997, där dåvarande skolminister Ylva Johansson uttalar sig om sin idealskola. I den har man ”släppt katederundervisning och klassundervisning” och ”eleverna håller på med olika saker, i olika rum, vid olika tider”. Här menar jag att det är underförstått att detta citat skall illustrera hur dålig idén om en skola med mindre klassrumsundervisning är, eftersom det i övrigt inte kommenteras. Nästa tillfälle när katederundervisning används är det åter inom citationstecken.

Den under lång tid förhatliga ”katederundervisningen” måste återigen bli vanligare i svenska klassrum. Lärarledd undervisning handlar inte bara om att läraren ska gå igenom stoffet, förklara, instruera och repetera utan också att läraren har en aktiv dialog med eleverna i helklass där man vänder och vrider på föreställningar och problem.

I detta fall används katederundervisning som likvärdigt med lärarledd undervisning och Björklund förtydligar också vad han menar att begreppet innebär. Katederundervisning används alltså som synonymer till både ”lärarledd undervisning” och ”strukturerad undervisning”. ”Traditionell lärarledd undervisning” är en annan variant som förekommer. Användandet av citattecken antyder att Björklund är väl medveten om att begreppet i sig väcker debatt, och att han underförstått relaterar till den debatten. Eftersom undervisningsmetoden ”återigen” måste bli vanliga bör läsaren förstå att den har varit det tidigare, och att det var bättre då. Tidsspännet som presenteras i artikeln blir därmed något



obestämt men avskaffandet av katederundervisningen och på så sätt försämringen av de svenska skolresultaten bör ha ägt rum i samband med 1968 års vänstervåg. Vad som framstår som god och viktig kunskap är inte helt klart. Artikelns fokus kan sägas vara på metod. Kunskap används som sammansatt ord vid två tillfällen, som ”kunskapsresultat” och ”kunskapsinhämtning”. Björklund skriver att ”vi vet” att elever lär mekaniskt av för mycket eget arbete inom matematik, vilket försvårar djupare förståelse och förmodligen begränsar elevernas kritiska tänkande. Djupare förståelse och kritiskt tänkande skrivs då fram som önskvärt i relation till inhämtningen av kunskap – något som eleverna blir bättre på genom att lyssna när läraren repeterar och förklarar som de gör i högre grad i andra länder, tycks Björklund mena.

### **Vidare upplägg och ordningsföljd**

Maciej Zarembas artikelserie Hem till skolan inleddes 2011-04-03. Den skildrar den svenska skolans kris och förfall i fem delar. Artiklarna i publiceringsordning går under namnen: De slog sönder undervisningen – så vandaliserade kommunen en skola, En förolämpning mot barnen – så sänkte skolan kraven på läskunnighet, Man måste låta rätt gå före galet – en skolas kamp mot överheten, Sverige har slutat undervisa – så förlorade lärarna sitt yrke, samt Det är ingen vacker syn – så tog teknokraterna kommandot över skolan. Som rubrikerna antyder gestaltas den svenska skolan genom olika nedslag under stor dramatik av artikelförfattaren, och de fick ett stort genomslag. Enligt DN själva inkom över 800 mail på ett par veckor, och artiklarna som delats i flertusental fick över 2000 kommentarer på DN:s hemsida efter samma tidsperiod.

Majoriteten av det material jag studerat anspelar direkt på eller är skrivna som kommentar till Zarembas artikelserie, därför håller jag den som extra viktig. Däremot innehåller bara en av artiklarna i serien explicit ordet ”katederundervisning”. Det innebär att jag avgränsar mig till den specifika artikeln och den avslutande kommenterande text som också innehåller begreppet, som Zaremba skrev i juni när debatten stillnat något. Jag har valt att presentera texterna i den ordning de publicerades i DN, därför kommer denna ledare som kommenterar de två första artiklarna i Zarembas serie innan analysarbetet av den tredje.

### **Den glömda läraren**

*2011-04-06 Ledare.*

I en ej signerad ledare kommenteras den debatt som uppstått i samband Zarembas artikelserie, där två delar hittills publicerats. Där framhålls att skolans kris inte låter sig begränsas till organisationsformen, det vill säga den djupt kritiserade kommunaliseringen av skolan, utan att problemen går djupare än så:

Här finns urgröpningen av lärarrollen, som hänger samman med förändringen av lärarhögskolorna och den tillhörande misstron mot vuxenauktoritet och en traditionell kunskapssyn. Små ord markerar denna förändring på ett övertydligt sätt. Lärare kallas plötsligt för mentorer och förväntas inte lära ut utan handleda barn som ”forskar”. Här finns nya pedagogiska idéer som har gett läxläsning, katederundervisning och traditionellt tragglande ett dåligt rykte, trots att alla som gått i skolan vet att det krävs en kombination av vuxenstyrd inläring och hårt eget arbete för att tillgodogöra sig nya kunskaper.

I nästa stycke kommenteras en debatt kring geografiämnet, som inte specificeras närmare, men det är rimligt på beskrivningen att anta att det handlar om en debatt som också Zaremba refererar till i artikeln nedan, och den ”visade med övertydlighet hur delar av den pedagogiska forskningen havererat.” Katederundervisning kopplas i denna text samman med ”traditionell kunskapssyn”, något som inte definieras men som i sammanhanget hänger ihop med just ”läxläsning” och ”traditionellt tragglande”, vilket gör att de kunskaper som refereras till antar formen av just fakta, något som kan överföras och nötas in. Frånvaro av katederundervisning antyds här vara frånvaro av ”vuxenstyrd inläring”.

Ledaren avslutas med att blicka mot Finland och deras mycket bättre resultat i internationella utvärderingar. Anledningen till detta skrivs vara att ”man stått emot trenderna inom skolforskningen och låtit lärarna få vara de auktoriteter och experter på att lära ut som de tidigare var i Sverige. Om det är något vi bör lära av Finland så är det detta: en bra skola börjar och slutar med lärarna”. Vilka ”man” är framstår som oklart, det kan vara staten, rektorer eller lärarna själva. Det etableras en tydlig sunt-förnuft-aspekt av vad god kunskap är, eftersom ”alla som gått i skolan” vet vad som krävs för att lära sig något. Och det gör man inte genom att följa ”pedagogiska trender” eller urspårad pedagogisk forskning som av allt att döma dominerar på lärarhögskolorna. Men vilka som egentligen följt de pedagogiska trenderna och frångått en ”traditionell kunskapssyn” och det metodiska framgångsreceptet som tycks inbyggd i den är egentligen inte heller klart. Är det politiker? Lärarna själva? Klart är att det antas ligga någon form av tvång eller annan maktfaktor bakom, eftersom ”man” inte ”låtit” lärarna vara auktoriteter och experter. Kunskap behandlas således som något i sig okomplicerat och mätbart, det är något som

förmedlas av lärare som inte handleder små forskare och hemfaller åt ”nya pedagogiska idéer” utan vet med sig att denne är en auktoritet och expert som äger sin kunskap.

### **Man måste låta rätt gå före galet – en skolas kamp mot överheten**

*2011-04-10 Maciej Zaremba.*

Denna tredje del i Zarembas artikelserie inleds med en beskrivning av en undervisningssituation där en lärare samspelar, läser och diskuterar tillsammans med eleverna kring Njals saga. Zaremba skriver:

Jag skildrar detta så utförligt för att belysa det kanske mest bisarra inslaget i svensk skoldebatt. Denna lektion fick mig nästan att längta tillbaka till skolbänken. Men den anses vara helt förkastlig av många pedagoger, i synnerhet de som utbildar vår lärarkår. Det var ju ”katederundervisning”! Ledd av läraren från början till slut. Sådant anses omodernt och auktoritärt, det kväver barnens lust att lära själva. Det hade varit mer ”elevaktivt” och demokratiskt om de i grupper besvarade frågorna ur läroboken.

Zaremba använder här katederundervisning som likvärdig med lärarledd undervisning. Värderande uttryck som ”bisarra inslaget”, ”förkastlig” och användandet av citattecken kring själva ordet katederundervisning liksom ”elevaktivt” förstärker den raljerande tonen, när Zaremba inleder nästa stycke med att skriva ”Låt mig bekänna att jag inte förstår mig på den diskursen”, är det snarast att betrakta som en retorisk och stilmässig underdrift. Det skall inte gå att missa att artikelförfattaren tycker att kritiken mot katederundervisning är trams. Det råder heller inga tvivel om att katederundervisning är liktydigt med lärarledd undervisning.

Vidare skriver han: ”Det enda problem jag kan se med sådan didaktik är att så få lärare klarar av den nu för tiden. Den kräver bildning, förberedelser, erfarenhet, uppmärksamhet, en gnutta av karisma”. Kunskapsbegreppet används i denna artikel inte explicit, förutom när ett tidningsurklipp som rektorn tillika huvudpersonen i texten klippte ut redan 1976 citeras: ”Man lär sig inga allmänna samband, om man inte lär sig fakta som bildar ett samband.[...] Det finns ingen genväg till kunskapen.” Fakta är ett ord som dyker upp när Zaremba refererar till en insändare från Geografilärarnas riksförening, där han skriver att ”fjorton tunga pedagoger (varav åtta professorer) gått till storms” över ändringar i läroplanen i geografi. Att lära sig om länders huvudstäder och vilka språk som talas där var det som stormen handlade om, eftersom att inhämtandet av sådana fakta var förkastligt enligt de omnämnda pedagogerna. Den raljerande och förlöjligande tonen är också här genomgående:

Har Geografilärarnas riksförening och professorerna fått fnatt?[nytt stycke]  
Om det vore så väl. Dessvärre är dessa pedagoger ganska representativa för de maktägande skikten i Skol-Sverige. Den motsättning mellan fakta och insikt som de konstruerar har haft förödande följder i klassrummen.

Kunskap är något som inte problematiseras i sig, men att fakta är något som är okomplicerat och något som är en bristvara i allmänhet och motarbetas av ett etablissemang är en tydlig strömning. Framförallt tycks kunskap vara något som pedagoger saknar. Förutom citatet ovan där Zaremba hävdar att katederundervisning är för svårt för dagens lärare beskriver han också hur pedagogerna på den exemplariska skola han besöker ser på de blivande lärarna:

Lärarhögskolornas forskning är till ingen nytta, får jag veta, detsamma gäller deras övriga produkter. Jag hade inte trott vad de berättar om lärarkandidaterna om jag inte själv stött på några tidigare. ”Multiplikation, är det när man minusar?” undrade en av dem (under sin slutpraktik). Blivande musikläraren hittade inte G-strängen på gitarren, slöjdläraren (inriktning textil) kunde inte virka, en annan lärare bad om miniräknare (i årskurs tre) Och så var det hon som blivit lärare för att hon inte kom in på kursen till nageltherapeut, och han som inte tog av sig mössan i klassrummet. [nytt stycke] Kommen så långt tycker jag inte längre att skolans kris är någon gåta.

Zaremba avrundar artikeln med att förtydliga att så som skolan skötts skulle ingen annan verksamhet heller fungera. Han gör flera liknelser mellan skolan och bilprovningen, till exempel att det för bilprovningen skulle gå att ta in vikarier som inte är mekaniker, att man reformerar mekanikerutbildningen och så kommunalisering på det, som Zaremba formulerar: ”Nu får kommunerna själva bestämma om det alls behövs behöriga mekaniker på stationerna, samt vad det hela får kosta”. Liknelserna fortsätter, och det är tydligt att Zaremba menar att styrdokument är krångligt och intetsägande formulerade. Det jämförande stilgreppet avslutas:

Jo, en sak till. Transportstyrelsen som skall övervaka att stationerna håller måttet befolkar vi med tjänstemän som är djupt skeptiska till begreppet ”mått”. Det speglar ett föråldrat synsätt på kunskap, kväver bilprovarens kreativitet och strider mot den moderna synen på trafik som språklig konstruktion.[nytt stycke]. Så har man faktiskt gjort med skolan. Upphävda krav på lärarkompetens, högskolor där metodiken rensats ut, luftpastejer till läroplaner, fri konkurrens om elever och fri betygsättning. Samt ett skolverk som obstruerar mot statens krav på uppföljning och kontroll”.

Den raljerande tonen som Zaremba använder här menar jag skall syfta till att visa hur tokigt och långt ifrån sunt förnuft det är att kritisera prov, betyg och det Zaremba tycks mena är motsatsen till den krävande och enda rätta formen för undervisning som katederundervisning är. Att problematisera vad kunskap är framställs som något löjligt

och världsfrånvänt. Han återkommer också till att lärarna saknar kompetens eftersom det inte finns några krav på dem under sin utbildning. Exakt vad luftpastejer är spelar mindre roll, men i linje med den raljerande och övertydliga stilen Zaremba använder skulle det gå att sammanfatta som flum eller världsfrånvänt trams. Just med liknelserna med en helt annan typ av verksamhet, en bilprovning, och den återkommande tekniken att söka visa hur löjligt mycket i skolsammanhang är menar jag att artikelförfattaren starkt vill vädja till något slags allmänt sunt förnuft, visa att ”alla vi” det vill säga läsarna och artikelförfattaren som inte tillhör det ”pedagogiska etablissemangen” ser vad som är problemen i skolan och vet också hur de ska lösas, även om det inte skrivs explicit. ”Det pedagogiska etablissemangen” med sin uppenbarligen helsnurriga syn på kunskap kan inte rädda den sjunkande skolan, och nya lärare saknar enligt Zaremba alla typer av kunskap och kompetens, så det är möjligt att sluta sig till att det kanske finns en äldre generation av lärare som kanske håller måttet och skulle kunna styra skeppet rätt igen, men det framstår dock som oklart.

### **Starka reaktioner på DN:s skolserie**

*2011-04-17 Kulturartikel, Sanna Torén Björling (DN-skrivent).*

Samtliga delar av Zarembas artikelserie har nu publicerats i DN och kommenteras här i en kulturartikel. Texten lyfter fram hur mycket uppmärksamhet serien fått, att den delats tusentals gånger i sociala medier och att Zaremba fått över 800 mail, varav de flesta kommer från lärare och föräldrar och att det står en blomma på redaktionen som skickats till Zaremba från en lärare. Det redovisas att de allra flesta ”tackar varmt och innerligt”, flera har gråtit och känner sig äntligen sedda. Torén Björling gör sedan ett svep och refererar till att artiklarna ”orsakat livliga och nyanserade diskussioner på nätet”. Motsättningen mellan fackförbunden illustreras med citat från Fjellner från Lärarnas riksförbund som tycker att serien är utmärkt och Sirén från Lärarförbundet som tycker att den ”eldar under lärar- och skolföraktet” och är full av felaktigheter. Torén Björling nämner också att Leif Mathisson (sic) i en blogg skriver att det handlar om ett ”privat korståg, ett frontalangrepp på allt och alla som Maciej Zaremba anser bär skulden till den svenska skolans haveri”. Att Leif Mathiasson då är chefredaktör på Lärarförbundets tidning *Pedagogiska Magasinet* nämner hon inte eller att det är i det forumet som formuleringen sker. Förutom Mathiasson och en annan kritisk skribent benämns de andra tyckarna som hänvisas till i texten med titlar, som forskare och lärare. Användningen av

begreppet katederundervisning är en kommentar inom citattecken och stycket lyder: ”Laddningen i det brännheta ordet ’katederundervisning har orakat (sic) långa meningsbyten, och forskaren Elza Dunkels skriver i ett blogginlägg som fått över 50 kommentarer att Zaremba är ’riktigt populistisk’ och ’får det att låta som om alternativet till den undervisning vi vill ha bort är att eleverna själva ska söka sig till Njals saga som blinda hönor””.

Kulturartikeln avrundas med att konstatera att diskussionen om skolan fortgår, bland annat med nytt debattinlägg följande dag, och att DN Kultur kommer att anordna en hearing i Kulturhuset där Zaremba kommer att närvara. Artikeln gör alltså några korta nedslag från sociala medier med både kritiska och positiva röster, men inledningen där Zarembas uppskattning från läsarna tydligt lyfts fram etablerar en tydlig utgångspunkt.

### **Samma slappa skolkritik världen runt**

*2011-04-27 Kulturdebatt, Sven-Eric Liedman.*

Idéhistorikern Liedman inleder med att påpeka att Sverige inte är ensamt om att föra en debatt som återkommer till hur unikt usel skolutvecklingen är i det egna landet. ”Föreställningen att det egna landets skola är unik i sin slapphet är internationell”, skriver han. Katederundervisningsbegreppet dyker upp i andra stycket där Liedman citerar ett referat från *Göteborgs-Posten* där dåvarande finansminister Anders Borg gjort succé hos publiken med att berätta att dagens skola är åt skogen med ”någon typ av gruppdynamik” och fått kvällens längsta applåd när han hyllat traditionell katederundervisning. Finansministern citerades också säga att ”Alla andra håller fortfarande fast vid idén att läraren berättar vad man ska kunna”. Härifrån går Liedman vidare till att kommentera Zarembas texter som han är djupt skeptisk till. Han sammanfattar det som att grunden till det svenska misslyckandet enligt Zaremba, står att finna i den sociala ingenjörskonsten, och att den tankegången inte håller ihop i Zarembas framställning. Liedman kommenterar också Zarembas framhållande av Dewey som den främsta inspiratören för svensk pedagogik som bristfällig och lyfter fler namn ur den reformpedagogiska eller progressivistiska rörelsen, bland andra Comenius och Pestalozzi.

Vidare gör Liedman en kort resumé om reformpedagogikens utgångspunkt som handlade om att utgå från barnets erfarenheter och var en kritik mot en traditionell och ”överlastad” läroplan. Han lyfter att den så kallade förmedlingspedagogiken, där det

finns ett antagande om ”fasta, objektiva och grundläggande kunskaper som läraren har att överbringa till sina elever” ständigt stod som motpol till reformpedagogiken, och utöver att den dominerar den svenska skolpolitiken i nutiden också fått en ”värtalig förespråkare” i Zaremba. Artikeln fortsätter med att Liedman menar att motsättningen mellan reform- och förmedlingspedagogik är meningslös idag. Kunskap är inget som naturligt växer fram hos ett barn, som vissa reformpedagoger hävdar, men förmedlingspedagogikens statiska syn på kunskap som en fast repertoar har heller inte plats för någon levande människa menar Liedman.

I dagens konjunktur finns en skräck för det i djupare mening diskutabla. En allt svårare farsot är försöken att finna exakta mått för det som inte kan mätas. Det kallas ofta kvalitetssäkring och tar en orimlig tid också i skolans värld, från förskola till forskarutbildning. Kommunerna ansätter lärare och skolledare med allt fler krav på redovisningar av allehanda slag. Staten är inte sämre. För den gäller det framför allt att på decimalen ange elevernas kunskaper.

Liedman fortsätter sitt inlägg med att påpeka att vi inte kommer kunna vara utan vissa typer av kontroller eller betyg som något sorts sållningsverktyg, men att ”de avgörande mänskliga kunskaperna är förmågan att argumentera för och emot olika ståndpunkter”. Det visste redan Platon och Aristoteles, och i en demokrati bör det fortsätta vara en viktig insikt, formulerar Liedman. Idéhistorikern har på ett klart sätt här gått i polemik med både det han anser är rådande skolpolitik och en förenklad debatt som utgår från ytliga kunskapsbegrepp.

Katederundervisning dyker upp som begrepp när han åter direkt hänvisar till en av Zarembas artiklar där han ”hyllar” katederundervisning. Liedman betonar att det normalt används som att ”läraren från sin upphöjda position föreskriver vad eleverna ska kunna”, men att Zaremba berättar om en levande diskussion där det inte är ”fråga om att svälja ett pensum, här gäller ett aktivt kunskapssökande”. Liedman framhåller att Zaremba är dåligt påläst, att han skulle vänt sig till internationell forskning om han ”nu är så allergisk mot svensk utbildningsforskning”. Artikeln avslutas med att Liedman pekar på att Zaremba lyft problem med skolan, men ”genom sin ytliga syn på kunskap och sina felaktiga föreställningar om den svenska utvecklingens särart drar han ohållbara slutsatser”.

### **Tillsätt ny skolkommision nu!**

*2011-05-04 Kulturdebatt, Bengt Göransson.*

Skribenten Bengt Göransson med erfarenhet som skolminister under Palme och senare utbildningsminister inleder med att det är lätt att liksom Zaremba bli upprörd över skolans brister som denne beskriver i sina artiklar, ”även om jag tycker att han får usla lärare att framstå som huvudförklaringen till skolans problem”. Göransson gör några historiska nedslag och lyfter att det pågick en intensiv debatt om kunskap också 1982 när han tillträdde som skolminister. Han nämner en amerikansk massmedieforskare som hjälpte honom att undvika ”farliga förenklingar av problemen” och skriver att det inte är lönen som avgör lärarnas status, utan hur omgivningen värderar deras insats. Föräldrarna har en avgörande roll här, menar han, om lärarna och deras gärning får respekt av dem och deras barn.

Men det är inte alldeles enkelt att hävda skolans företräde i en tid när det kraftfullaste slagordet under snart fyrtio år har varit: ”satsa på dig själv!” Det har ju en negativ variant, ”Bry dig inte om andra!” Och det har fått förfärande konsekvenser för det arbetande kollektiv som skolan faktiskt är. Att många pedagoger och allmänt vänstersinnade genom att hävda vikten av en individualiserad undervisning i realiteten förstärkt ”Satsa på dig själv” – budskapet har de nog aldrig insett. Katederundervisningen, som har sina förtjänster, blir bara möjlig om skolklassen erkänns som en grupp, ett kollektiv. Och man måste avstå från talet om det passiva lyssnandets risker – lyssnandet är en aktiv, inte passiv handling. Den enskilde elevens valfrihet har begränsningar i skolan om inte läraren ska komma att ses som bodknodden vars uppdrag är att leverera beställda varor.

Vad Göransson egentligen menar med katederundervisning här är inte helt klart. Men han tycks anspela på att katederundervisning när den kritiserar ofta beskylls för att eleverna blir passiva mottagare av lärarens budskap. Detta stycke, liksom Göranssons text generellt, har ett brett samhällstillvänt anslag och varnar för att lärarens roll och uppgift än mer urholkas om individualiseringen i skolan får gå för långt. Kunskap är inte en vara på en marknad utan något som är viktigt för var och en, menar Göransson, och allt för smala yrkesutbildningar som på ett tidigt stadium avgör om vissa kunskaper är onödiga för en viss grupp elever är olämpligt. Talet om effektivitet är begränsande, och Göransson drar parallellen till det militära, som han menar måste vara den mest effektiva utbildningen eftersom den gallrar bort dem som inte håller måttet. ”Ungdomsskolans uppgift är emellertid inte att skapa en framstående kunskapsarmé utan att ge åt alla sina elever kunskaper och färdigheter som de kan ha nytta och glädje av i sina vuxna liv”.

Kunskapsbegreppet lyfts som något brett och som måste vara knutet till individer även om han samtidigt varnar för just individualiseringens negativa aspekter. ”Skolan måste ge sina elever en chans att forma sina liv utan att vara redskap för andra



intressen och behov”. En skolkommision som på allvar skapar en teoretisk grund för skolan, vars ändamål skulle vara att formulera det Göransson kallar en skolsyn, är något han föreslår för att arbeta mot de problem som dagens skola visar. Den skulle inte syfta enbart mot de enskilda elevernas mål utan ha ett vidare samhälleligt anslag: ”Skolan har nämligen en samhällsuppgift som förklarar varför också en barnlös sjuttiofemåring har rätt – och skyldighet – att engagera sig för skolan”. Göransson understryker vikten av att tillåta en ökad komplexitet i samtalet och politiska dokument kring skolan, och att verksamheten ska tillåtas vara idé- och värdebaserad och inte endast drivas som en vara på en marknad.

### **Skolan blir bara bättre och bättre**

*2011-05-11 Kultur, Fredrik Karlsson.*

Under denna rubrik är det en högstadielärare som kommenterar debatten. Ingressen påpekar att den svenska läroplanen är humanistisk, och inte flummig. Karlsson inleder med att påpeka att många tycker till om skolan, men att lärarna sällan hörs. Nu vill han ge sin bild av hur skolan utvecklats de senaste 20 åren. Han påpekar att även om han är lärare i matematik, fysik, biologi och kemi återfinns hans främsta yrkes stolthet och kompetens inom pedagogik. Karlsson beskriver hur skolorna han arbetat på fått sämre och sämre ekonomiska förutsättningar. ”Men kommunaliseringen innebar också att vi tog ett större ansvar, blev delaktiga i skolans profilering, utveckling, konkurrenskraft”. Att eleven hamnade i centrum var den avgörande pedagogiska förändringen med LPO-94, menar han, och innebar också att lärarna på ett nytt sätt behövde samarbeta över ämnesgränser i arbetslag. ”Detta ledde till temaarbeten som skulle försöka beskriva en komplex verklighet. Det har nedsättande kallats flumskolan”. Karlsson använder inte ordet katederundervisning men istället ordet kateder när han kommenterar Björklund och Zarembas tidigare inlägg i debatten: ”När jag har jobbat med skolutveckling har jag ställt frågan; Vem ska göra jobbet i klassrummet? Jan Björklund och Maciej Zaremba tycks ha svaret klart. Läraren skall stå i katedern och leverera mätbar kunskap och disciplin”. Han övergår senare till en liknelse om en sjuåring som kommer på sin första fotbollsträning där en 50-årig farbror ”entusiastiskt springer omkring och visar dig hur man gör bredsida, nickar, kastar inkast och så vidare. Från din plats på läktaren får du en 60-minuters högklassig lektion i hur man sparkar boll.” Karlsson ställer de retoriska frågorna om sjuåringen nu längtar till nästa träning, uppvisade disciplin och nu har lärt sig vad tränaren

visade? ”Det är eleverna som skall göra jobbet, lett av läraren. Det är inte lärarna som ska svara på frågorna, vi ska ställa dem”, skriver han. Karlsson resonerar vidare kring hur han menar att skolan har förbättrats de senaste åren och att eleverna till exempel i många skolor ska planera och leda sina utvecklingssamtal handlar om förväntningar och humanism, inte flum. Han förtydligar att de förbättringar som skett dock är svåra att mäta, och invänder mot att PISA-undersökningen som främst mäter ”faktakunskaper” används som argument för skolans förfall. Karlsson skriver att han är ”stolt över att skolan lämnat den kunskapssynen”, som alltså ensidigt betonar fakta. Avslutningsvis menar han att Björklund är oerhört skicklig på sitt jobb, att utmåla bilden av en skola i kris och så gott som oemotsagd lyckats övertyga stora delar av befolkningen att skolan blir sämre och sämre.

I Karlsson ser vi en skribent som förhåller sig starkt kritisk till Zaremba och Björklund, och från sin position som lärare invänder han mot den betoning av faktakunskaper han menar kommer med att fokusera på att läraren ska stå framme i katedern. Hans beskrivning av katederundervisning som görs genom fotbollstränarexemplet tillhör ett traditionellt sätt att tolka begreppet, där eleven blir åskådare och läraren berättar hur det ska gå till. Den syn på kunskap som anas här ger sig tillkänna genom till exempel begrepp som ”komplex verklighet”, ”mål för sin inläring”, ”utmanas och tränas att tänka själva”. Tillsammans med kritiken mot ”faktakunskaper”, möjligheterna att mäta kunskap och invändningen mot att skolan är flummig utan istället humanistisk ges här en bild av kunskap som en komplex process där eleverna själva måste vara delaktiga för att engagemang och goda resultat ska uppnås. Elevernas hjärnor ska helst vara ”mindre som ett lager och mer som en verkstad”.

### **Så vill hjärnforskarna ändra skolan**

*2011-05-15 Vetenskap, Karin Bojs.*

Den här artikeln kategoriserad under etiketten vetenskap skiljer sig från de övriga behandlade artiklarna. Jag har valt att ta med den då den innehåller begreppet katederundervisning och för att den publiceras just när debatten i DN är som mest intensiv. Ingressen placerar in texten i det sammanhanget: ”Politiker och andra debattörer bråkar om skolan. Samtidigt växer ett nytt vetenskapligt fält fram, där modern hjärnforskning, psykologi och pedagogik smälter samman”. I texten som följer på ingressen sammanfattar *Dagens Nyheter*s vetenskapsskribent Karin Bojs intryck från

Vetenskapsfestivalen i Göteborg där en amerikansk psykolog talat om att skolan bör använda sig av forskning kring hjärnan i undervisning. Samme psykolog talade också i svensk riksdag under sitt besök, och Bojs refererar till den svenske forskaren Klingberg som också vill att hjärnforskningen ska ta en större plats i skolan. Den har enligt Klingbergs mening varit underordnad ”pedagogiska modenycker” och ”politiska åsikter”. I dess plats bör istället ”vetenskapliga metoder” och ”randomiserade studier” finnas. I Klingbergs språkbruk som Bojs refererar till finns det ett tydligt motsatsförhållande mellan pedagogik å ena sidan och vetenskapliga metoder å andra. Rimligtvis är det alltså en kvantitativt, naturvetenskapligt inriktad vetenskaplig metod som åsyftas, inte – får vi anta – pedagogisk kvalitativ forskning eftersom den går att avfärda i nycker och trender och därigenom torde vara irrationell eller åtminstone ovetenskaplig. Bojs lyfter sen två nya studier från den prestigefyllda tidskriften Science. Ena studien visade att ”klassisk katederundervisning” gav sämre provresultat än ett undersökande arbete tillsammans med två forskarstudenter. Den andra provade olika strategier för inläsning, där det visade sig att de studenter som fick läsa i kortare stycken och testa sig själva under tiden fick betydligt bättre resultat än de som fick läsa och sen rita ”så kallade konceptkartor”, som Bojs formulerar ”är populärt bland vissa pedagoger”. Denna del avrundas med att konstatera att det som upplevs som bra undervisning inte är det som innebär att man lär sig på ett bra sätt. Bojs lyfter också frågan vad eleverna skulle säga om de blev ålagda att ha konditionsträning flera gånger i veckan, som ju visat sig ha mycket god effekt på hjärna och inläring.

Under artikelns nästa rubrik som lyder ”7 forskare”, har en samling forskare svarat på vilka forskningsinsikter som nu är så etablerade att de borde ”infogas i undervisningen”. Vem som ställt frågorna framgår inte, inte heller vad ”infogas i undervisningen” betyder. En svensk professor i psykologi lyfter fram att det borde finnas fler tester, och påpekar att detta visat sig vara det bästa sättet att lära sig, men att det ”självklart” inte skulle handla om betygsunderlag alla gånger. Denna forskare som ägnar sig åt könsskillnader kring intellektuella funktioner menar dock att det inte går att föreslå ändringar i undervisning från hennes perspektiv, med utgångspunkt i att barn inte gynnas av ”ett tidigt inhamrande av starka och svaga sidor i kognition”. En annan svensk hjärnforskare: ”Jag skulle minska stress och öka mängden fysisk aktivitet, stimulera nyfikenhet och problemlösning. Jag skulle se till att elever mår bra och får göra roliga, nya och trevliga saker”.

Små tester som främjar inläringen är något som återkommer hos de tillfrågade experterna. Likaså hälsoaspekten, som går att förstå som ett helhetstänk kring eleven, med fysisk träning och sömn som faktorer som lyfts fram. En professor i psykologi från Harvard menar att barnen i högre grad borde utgå från sina egna intressen och ha mer delaktighet och kontroll över vad de gör. Detta är i linje med traditionellt sett progressiv pedagogik, som utmålas som det stora problemet med nutidens kunskapsförflackning i form av sjunkande skolresultat hos debattörer som Björklund och Zaremba. En annan psykologiforskare i USA menar att undervisningen borde vara evidensbaserad i högre grad, och använda sig av kognitions- och hjärnforskning. Den redan namngivne Klingberg är tydlig i sin värdering av lärarprofessionen: ”Att undervisa utan kunskap om hjärnan är som att vara idrottslärare utan att kunna se skillnad mellan armar och ben”, säger han.

Svenska forskares recept på förändringar i skolan kan sammanfattas med mer fysisk aktivitet och mindre stress, fler små test och att få ha roligt i skolan. Bättre kunskap kring praktiska studietekniker och en förstärkning av ”kunskapsinhämtning” med ”musikträning” och konditionsträning ingår också i receptet. Katederundervisningsbegreppet används här endast av artikelförfattaren som beskrivande begrepp när det refereras till en studie. I det sammanhanget används det som ett normalt sätt att undervisa, med föreläsning och förevisning av experiment från en person framme vid ”katedern”, men i studiens resultat visade det sig vara en sämre metod i relation till efterföljande test. Diskussionen kring hjärnforskning och dess plats i skola och undervisning har ökat, och hjärnforskare som Martin Ingvar och Torkel Klingberg förekommer i flera sammanhang både när det gäller opinionsbildning och som experter.<sup>3</sup>

### **Katedern räddar inte skolan**

*2011-05-31 Kulturdebatt, Sigbrit Franke.*

I en text som direkt kommenterar Björklunds debattartikel och Zarembas artikelserie skriver Sigbrit Franke, tidigare universitetskansler. Hon använder ett stilgrepp där hon diskuterar vad hon skulle föreslagit för ändringar i utbildningsministerns text om hon fått läsa den innan den publicerades. Hon börjar med att lyfta meningen ”Den under lång tid

---

<sup>3</sup> Utbildningsdebattens ökade fokus på ”hjärnforskning” diskuteras bland annat av Norlund & Levinsson (2018) i *Pedagogiska Magasinet*: <https://pedagogiskamagasinet.se/forenklingar-myter-tveksam-nytta/>

'förhatliga' katederundervisningen måste återigen bli vanligare i svenska klassrum". Franke skriver att just den meningen kan få läsaren att tro att det som avses är en lärare av arketypen som gestaltades av Stig Järrel i filmen Hets, en måttlöst sträng typ som fyller de passiva eleverna med säker kunskap. Själva användningen av begreppet katederundervisning är onödig, menar hon, eftersom det leder till missförstånd. Hon underbygger argumentationen med att mena att det både Björklund och Zaremba i sina respektive texter kallar katederundervisning är exempel på väl genomförd lärarledd undervisning där eleverna i högsta grad är aktiva och delaktiga. "Det är med andra ord ofruktbart och vilseledande att bygga upp sin argumentation på så oklara begrepp som 'katederundervisning' eller 'förmedlingspedagogik'". Franke går vidare med att kritisera den förenkling det innebär att hävda att skolan ser ut som den gör på grund av 1968 års kulturradikaler, och lyfter i flera punkter hur läraryrkets villkor och attraktionskraft och förutsättningar förändrats, och hur den nya lärarutbildning som kommer startas hösten 2011 förhoppningsvis kommer att rätta till många av de problemen. Relevant att nämna är att skribenten ligger bakom utredningen om ny lärarutbildning. Franke ställer också ett frågetecken kring vad som egentligen menas med att "låta lärarna vara lärare", och att ett föreskrivet recept på "mer lärarledd undervisning och större plats i klassrummet torde knappast räcka som ensamt botemedel". Hon lyfter också den inkonsekvens hon ser i Björklunds påståenden att lärarna själva bör fatta besluten om metoder för undervisningen, för att i samma text mena att staten ska ta på sig ett större normativt ansvar och föreskriva katederundervisning.

Man kan på goda grunder hävda att det inte finns en enda metod som passar alla situationer, i varje klassrum, för varje lärare, för varje ämne och för alla åldersgrupper. En god föreläsning kan vara alldeles utmärkt – ge överblick och sammanhang som bidrar till förståelse, insikter och "aha-upplevelser". Ett välgenomfört grupparbete kan också vara högst givande, både kunskapsmässigt och socialt.

Katederundervisningsbegreppet används här på metanivå, det är något Franke förhåller sig kritiskt till att andra använder, något hon menar medför associationer som skapar onödiga missförstånd. Vidare i texten uttrycker Franke på flera sätt behovet av att inte föra förenklade resonemang, varken när det gäller politisk skuldfråga eller vilket sätt att undervisa som är det bästa. En syn på kunskap som något komplext växer fram, där olika aspekter och hållningar bör komplettera varandra för att bäst förstå ett problem. Den ideala professionella lärare som den svenska skolan enligt Franke förtjänar beskrivs följande:

Med den nya lärarutbildning som startar i höst ska de blivande lärarna kunna få förutsättningar att bli de professionella lärare som svensk skola förtjänar: en förstärkt ämnesbas, som ger den nödvändiga trygghet som läraren behöver i sin undervisning; ett didaktiskt kunnande, som innehåller en bred metodkännedom och olika svar på frågor som rör konsten att undervisa; en bättre praktik, som gör det möjligt att under konstruktiv och sakkunnig vägledning själv pröva hur väl olika metoder fungerar i olika sammanhang. Därtill den kärna av kunskaper som varje lärare måste ha i bagaget, till exempel om barns och ungdomars utveckling, om elevers specialpedagogiska behov, om konflikthantering.

Denna beskrivning faller långt ifrån den stränge latinläraren i filmen *Hets*, som Franke använder som välkänt skräckexempel. Den är också tydlig med att en lärares kunskaper och professionalitet sträcker sig långt bortom ämneskunskaper, och att vägen dit är en prövande process och praktik.

### **Så får svenska skolan en ny blomstertid**

*2011-06-09 Kulturdebatt, Maciej Zaremba.*

Under denna rubrik informerar ingressen om att det finns ett nytt hopp i skolans unika problem, och det är att lärarna "rätar" på ryggen, och att Zaremba här ska summera den debatt som följde hans artikelserie. Den har ett brett omfång och fokuserar på ett fåtal av de debattartiklar som följde på artikelserien "Hem till skolan", med betoning på att avfärda Liedmans kritik och läraren Fredrik Karlsson. Själva texten inleds med att berätta att ett företag i Tranås ökat sin försäljning av klassiska skolbänkar efter att knappt ha sålt några under tjugo års tid. Det beror på att skolbänken "inte tillhörde den moderna pedagogiken". Vem som citeras framgår inte, utan det får hållas som en allmän referens till debatten. Zaremba lyfter också att försäljaren vid något tillfälle fått en utskällning av "en makthavare från Skolöverstyrelsen, som helst velat förbjuda hans produkt". Detta, att en möbel får stå som symbol för oenigheten i debatten, betyder att förnuftet blivit underordnad ideologin, alternativt att det handlar om någon sorts väckelserörelse, menar Zaremba. "Just nu pågår kampen om katedern. Skolministern vill fylla begreppet med sympatiskt innehåll och verkar få halva lärarkåren med sig". Zaremba tecknar debattläget med att hänvisa till att Lärarnas Riksförbund menar att katederundervisning något gott och representerar en kunnig lärare som "vågar ta plats och behärskar konsten att lotsa eleverna mot nya insikter". Men hos Lärarförbundet "jublar ledningen skadeglatt" eftersom katedern representerar Caligula och att "Björklund och adjunkterna" nu visar hur "omoderna och reaktionära" de är.

Texten fortsätter med att Zaremba ur olika vinklar kommenterar den respons han fått på sina artiklar, med just katedern som bärande bild. Han instämmer med Franke att debatten kring katedern inte blir meningsfull eftersom den snarast är synonym med "en auktoritär figur som drillar sina lärjungar att det är utsiktslöst och förvirrande att försöka fylla begreppet med ett helt annat innehåll". Sen menar Zaremba att han i en av sina artiklar ("Man måste låta rätt gå för galet – en skolas kamp mot överheten" 2011-04-10, se ovan) lagt ut ett "bete för att få syn på vad "katedern" symboliserar i skolvärlden. Den skildring av svensklektionen som inte alls uppfattades som typisk katederundervisning av kritikerna fastän Zaremba formulerade det som just det, var alltså någon sorts i flera steg uttänkt fälla. För Zaremba skriver att han genast fick "napp" på sitt bete i form av högstadieläraren Karlsson som menade att Björklund och Zaremba tycktes vara övertygade om att "läraren skall stå i katedern och leverera mätbar kunskap och disciplin". Det tycks Zaremba här mena att han inte alls tycker, utan han förstod på förhand att det skulle räcka med "betet" att "reportern skrev uppskattande om en lärare som ställde sig framför klassen, hade en struktur och en plan för sin lektion" för att någon skulle reagera. Den som "anmälde sig frivilligt" till att svälja betet var således en högstadielärare vid namn Fredrik Karlsson. "Hans reaktion illustrerar det ideologiska missbruket av begreppet 'katederundervisning'. Det har av budgetmedvetna skolledare använts för att marginalisera eller rent av mobba ut ämneskunniga lärare som vägrat ersätta lektioner med ofokuserade grupparbeten". Zaremba tycks alltså mena att grupparbeten alltid är av ondo och används av lärare som inte kan bättre, eftersom de som är kunniga i sitt ämne trängs undan.

Vidare i artikeln återvänder Zaremba till just användningen av katederundervisningsbegreppet, och med den retoriska frågan vad det betyder skriver han att det "ur skägget på professor Liedman" kan betyda avancerad seminarieundervisning, men att valfritt kommunalråd kan mena att det är okej för "slöjdläraren hålla tysklektioner eller rent av ersätta läraren med en uppkoppling". Zaremba har starka invändningar mot Liedmans inlägg, denne tycks "helt omedveten om att retoriken kring den dialogiska pedagogik som han företräder har kidnappats av kamrerssjälar som önskar göra lärarna utbytbara och skolan mera lik en fabrik". Liedman är lika ovetande om annat, menar Zaremba, och skriver att hans "tanke svävar så högt över skolans realiteter" att han blir irrelevant. Reportern återkommer kritiskt med olika typer av raljerande tilltal och beskrivningar av Liedmans åsikter. Han slår också ifrån sig Liedmans påstående att Zaremba representerar en "ytlig syn på kunskap" med orden: "Jag minns inte att jag skulle

ha blottat min kunskapssyn för professor Liedman, så jag kan bara ana hur han lodat dess oansenliga djup. Återigen misstänker jag att det som skiljer oss åt inte är synen på vad som är nödvändiga fakta, utan insikten om hur det ligger till i våra skolor”. Zaremba påminner sina läsare om att hans artikelserie skulle vara smärtsamt utmanande för ”det sunda förnuftet”. Hans kritiker utmålas här antingen raljerande och avfärdande som gentemot läraren Karlsson eller som mot Liedman genom att påtala dennes världsfrånvändhet och okunnighet i sakfrågor.

Katedern, och katederundervisning blir här det begrepp som hela artikeln utgår ifrån, när Zaremba möter den kritik hans serie fått. Han driver klart och tydligt att det är ett icke meningsfullt begrepp eftersom det är dåligt definierat och ideologiskt laddat, men likväl har han valt att använda sig av det för att gillra en fälla. När han klargör det nämner han dock inget om flera artiklar eller andra passager i samma artikel också är konstruerade för att visa på andra människors okunnighet eller hur de gått vilse i ideologierna, vilket bidrar till en ökad oklarhet. Han för också en diskussion kring vad fakta och ”faktakunskaper” är, och är i den inte sen att avfärda och förlöjliga läraren Fredrik Karlsson som skriver att hans skola lämnat en syn på kunskap som är fixerad vid fakta. Zaremba framhärdar sin utgångspunkt i ”sunt förnuft”, att alla kloka människor måste förstå hur orimligt det han berättar om är, samtidigt som han skriver fram att han själv som reporter har ovanligt bra insikt och kunskap kring hur det faktiskt ser ut i skolan. Att han själv skulle ha blottat något om sin egen syn på kunskap i sina artiklar avvisar han bestämt i relation till Liedman. Val av händelser, beskrivningar av människor, språkval, värderande ord och övriga resonemang tycks alltså inte vara något som kan avslöja något om hur Zaremba djupast resonerar kring kunskap, tycks han mena. Därigenom går det att anta att reportern därmed tror att för att kunna säga något om någon annans syn på kunskap måste det formuleras explicit.

Kunskap som en bristvara hos lärarkåren återkommer också här, dels med utpekandet av debattören och läraren Karlsson men också i en kort anekdot om att av 1000 grundskolelärare har 710 ”inte en aning” om vad meddelarfriheten är för något. Trots att det är en av de mest grundläggande rättigheterna, skriver Zaremba. För att inte sluta på detta sorgliga vis skriver reportern att den debatt som förts illustrerar att människor lätt talar förbi varandra, och att det kanske egentligen betyder att de inte står så långt ifrån varandra i sina åsikter, och att lärarna rätar på ryggen. Några specifika exempel på hur lärarna rätar på ryggen ges dock inte, men det ger skäl till ”försiktig optimism”.



## **Fokus på uppgiften**

*2011-06-13 Ledare.*

Ledaren kommenterar och lyfter det beklagliga i att alla skolpolitiska inlägg utgår från frågan om det var bättre förr. Björklunds inlägg om den förhatliga katederundervisningen var ett tydligt exempel på detta: ”Och raskt orienterade sig skoldebattörerna likt järnfilspån kring polerna på en magnet. Vissa var för katederundervisning – eftersom det var bättre förr. Andra var mot den – för att katedern tillhörde en förfluten, ond tid”. Ledaren kommenterar en debattartikel som handlar om återinförandet av studentexamen, och att den precis som ”katederundervisning” leder ner i gamla hjulspår. Texten invänder mot att till exempel återförstatligande eller återinförd studentexamen skall ses som lösningar på problemen, och ifrågasätter också en debatterande lärares mening att de internationella undersökningarna är det bästa sättet att bedöma det svenska skolsystemet. Att använda Finland som motivering för återförstatligande och utökad statlig kunskapskontroll är ett argument som inte heller håller, framhåller ledaren. Istället menar skribenten att den avgörande skillnaden mellan länderna handlar om att ”vi har varit besatta av formerna”, medan Finland lyckats för att de har behållit skolans huvuduppgift, att det är lärarens ansvar att följa upp, återkoppla och ansvara för elevernas utveckling och måluppfyllelse. Katederundervisning lyfts alltså här som ett föga konstruktivt och förenklat sätt att diskutera skolans utmaningar, och att begreppet medför en polariserad debatt.

## **Björklund storsatsar på matte i skolan**

*2011-09-06 Nyheter Sverige, Sofia Juvel/Karolin Hoppe.*

Artikeln refererar till en presskonferens där utbildningsminister Björklund presenterat en matematiksatsning värd 2,6 miljarder. ”Matten är oerhört viktig för Sverige”, säger Björklund och betonar att svenska elever presterar sämre och sämre. Orsaken till detta sammanfattar utbildningsministern som att lärarna saknar full behörighet, och att undervisningsmetoden inte är tillräckligt bra. Sverige är det land inom EU och OECD som har mest självstudier i ämnet. ”Regeringen går därför in med sin satsning och styr själva den pedagogiska metoden - didaktiken i skolorna. Det ska bli mer ’katederundervisning’, där läraren undervisar och förklarar mer”. Björklund citeras därefter säga ”att staten går in och påverkar didaktiska metoder” är nytt, men att ”vi inte stillatigande kan titta på när det har slagit så fel”. Denna satsning som också innebär ett utökad antal timmar matematik i

grundskolan kommer att hjälpa de ”resultatproblem” som Sverige dras med inom ämnet. Skribenterna sammanfattar endast presskonferensen här, och begreppsanvändningen tillfaller utbildningsminister Björklund. Katederundervisning används som synonymt med att undervisa och förklara. Orsaken till att det ”slagit så fel” i denna beskrivning är lärarna. De har inte tillräcklig behörighet och kompetens och undervisar på fel sätt. Det framgår inte vilka ”vi” egentligen är när han kommenterar att staten måste ingripa och korrigera lärarnas undervisningsmetoder, om det är politiker eller andra personer. Effekten av denna satsning menar Björklund ska kunna ses om ungefär sex år.

### **Nedvärdering av lärarnas kompetens**

*2011-09-06, TT-artikel.*

Läraryrskommitténs ordförande Eva-Lis Sirén är positiv till regeringens satsning på kompetensutveckling inom matematiken, men håller det för ”anmärkningsvärt” att ministern talar om hur undervisningen ska gå till. ”Det är ett exempel på en nedvärdering av lärarnas kompetens”. TT-referatet förklarar att det Sirén syftar på är att Björklund förskriver mer ”katederundervisning” i helklass och färre timmar självstudier. Katederundervisning används inom citattecken. Det korta referatet avslutar med ett citat från Sirén: ”Det är helt riktigt att lärarna ska leda och undervisa. För mycket eget arbete lämnar de svaga eleverna i sticket. Men lärare ska leda och undervisa med eller utan kateder och det måste inte vara i helklass”. Fackordföranden gör tydligt att den politiska ambitionen att detaljstyra lärarnas arbete inte uppskattas och att hävda att katederundervisning i helklass är den bästa formen för undervisning är en förenkling.

### **Låt hela skolan lyfta**

*2011-09-07, Ledare.*

Ledaren lyfter att regeringens satsning på Matteolyftet är ett steg i rätt riktning för svensk skola. Ledaren framhåller att samtidigt som kommunaliseringen av skolan 1991 ”växte nya pedagogiska ideal sig starkare, där ’katederundervisning’ förkastades och grupprojeckt och eget arbete tog över”. Att matteundervisning skall få särskilda resurser välkomnas, men att det samtidigt sker med politiska direktiv hur det ska gå till lyfts som anmärkningsvärt. Att ”det gamla skällsordet” katederundervisning är en av Björklunds favorittermer poängteras. ”Läraren ska tillbaka till katedern, undervisa inför helklass och försäkra sig om att alla i salen hänger med”. Exakt hur Björklund skulle gå till väga för att

få lärarna att göra detta var oklart, lyfter ledaren. ”Departementet hänvisar till de 1,3 miljarderna som anslås till lärarfortbildning och att denna fortbildning ska stimulera fram katederpedagogik. Den som lever får se. Det klokaste är nog att låta proffsen själva styra i klassrummen”. Artikeln påpekar dock att lärarna ”ständigt har utsatts för påverkan av politiker, trender, lärarhögskolor, forskare och proffspedagoger i en salig blandning. Det har de senaste decennierna försämrat den svenska skolan”. Ledaren klargör att sättet att vända detta går genom ”tydliga kunskapskrav och kursplaner, ökad ordning och kontinuerlig uppföljning av vad eleverna lärt sig”. Samt en bättre och mer professionell lärarutbildning och lärarkår. Att Jan Björklund med sin klara vision vill göra en bättre skola ”efter åren av ökenvandring” formuleras som ett steg i rätt riktning. Ledartexten förhåller sig med distans till att katederundervisning skall lösa alla problem, men kan i sin tur presentera lösningen, nämligen tydlighet, uppföljning och ordning. Lärarna framhålls som proffs och de som ska veta bäst, å andra sidan har de ju blivit ansatta av så mycket så det uppstår ändå en ambivalens kring hur mycket proffs de egentligen är för tillfället, eftersom skolan blivit så dålig av det. Här finns alltså en problematisering av att Björklund förespråkar en undervisningsmetod, men de ”nya pedagogiska ideal” som förespråkar andra undervisningsmetoder och medfört en ”ökenvandring” enligt texten framhålls inte heller som trovärdiga.

## DN-ARTIKLARNAS OCH KATEDERUNDERVISNINGSBEGREPPET

Kopplat till den litteraturgenomgång som föregick detta analysarbete finns flera ingångar. Krisdiskursen med talet om den svenska skolans förfall och omfattande problematik är en förutsättning som samtliga texter i urvalet utgår ifrån. Den enda som egentligen invänder mot denna bild är den verksamma läraren som hävdar att skolan trots förändrade och försämrade förutsättningar i själva verket bara har blivit bättre. De internationella mätningarna är en realitet som lyfts i majoriteten av artiklarna, och vare sig det hålls som något problematiskt eller självklart är det en faktor som är ständigt närvarande i resonemangen.

Innan jag går vidare till att sammanfatta med forskningsfrågorna som utgångspunkt och en diskussion kring andra teman som utkristalliserat sig i läsningen, vill jag kort nämna något om hur dessa debattartiklar är formulerade. Flera av de analyserade texterna är tydliga exempel på det Lundgren och Säljö (2010) höll för ett tecken i tiden – att skolfrågorna är så komplexa att språket kring dem ironiskt nog blir förenklat och begränsande. Lundgren och Säljö exempel ”pluggskola” och ”flumskola” som också återfinns i Wiklunds (2012) material i DN från 2008, avspeglas även i den här undersökta debatten. Diskussionerna återkommer till de två konstruerade och förenklade dikotomierna, kunskap mot flum. Generellt finns också ett utmärkande drag att kritisera person istället för sak i debatten. Till exempel Zaremba använder som nämnt stundtals ett mycket högt tonläge med många värderande ord, och använder förlöjligande som strategi vid flera tillfällen. Företeelser är ”bisarra”, ”förkastliga” och människor har fått ”fnatt”.

### **Hur används katederundervisning?**

Definitionsmässigt jämför Björklund liksom Zaremba katederundervisning med lärarledd, planerad undervisning. I Zarembas första artikel går det att tolka katederundervisning som undervisning, rätt och slätt. Liedman korrigerar dock Zaremba i sitt inlägg och menar att denne tycks ha missförstått hur begreppet traditionellt används när han ger exempel på en undervisningssituation som inte överensstämmer med en allmän bild av vad det innebär. Det i sig menar Zaremba senare var något uträknat från hans sida, en fälla för att visa hur ideologiskt och okunnigt det används av somliga personer. Han gör därmed en snabb vändning och problematiserar aktivt användningen av begreppet när han i texten ”Så får svenska skolan en ny blomstertid” kommenterar och

instämmer med hur Franke resonerar i sitt inlägg, där hon i klarhet menar att det är meningslöst att tala om katederundervisning eftersom det en förenkling som bara leder till missförstånd. Katederundervisningsbegreppet som sådant används så gott som genomgående med citattecken. Den generellt frikostiga användningen av citattecken, inte bara när det gäller begrepp som katederundervisning utan också ”elevaktivt”, ”förkastligt”, ”förhatligt”, ”gammaldags”, ”auktoritär” och så vidare bör förstås som ett återkommande refererande till den allmänna diskursen och debatten kring skolan, och ett sätt att anspela på vad en föreställd åsiktsmotståndare lägger in i begreppet.

### **Begrepp kopplade till katederundervisning och kunskapssyn**

I anslutning till den forskningsfråga som utgick från vilken syn på kunskap som framträder i artiklarna i relation till katederundervisningsbegreppet, sökte jag efter ord och begrepp som kan kopplas till kunskap och lärande. I Björklunds inledande debattartikel används kunskap som sammansatt ord vid två tillfällen, som *kunskapsresultat* och *kunskapsinhämtning*. Begreppen *strukturerad undervisning*, *aktivt lärarstöd*, *undervisa*, *leda och instruera* används som något eftersträvansvärt eller positivt laddade ord. Negativt laddade är *självständigt arbete*, *eget arbete*, *eget ansvar*, *brist på undervisning*. Dessutom förekommer *resultat/resultaten* fyra gånger, *skolresultat* två tillfällen och *kunskapsresultat* samt *elevresultat* vardera ett tillfälle. Detta antyder att resultat har en central roll i Björklunds framställning, och att kunskap därmed blir något som kan och bör mätas, detta till synes utan vidare problematisering. Det är i linje med Wiklund (2006) som i sitt material från *Dagens Nyheter* finner att kunskap hålls som något som överförs genom traditionell undervisning och i sig inte problematiseras.

Något som är viktigt att påpeka innan jag redogör för fler av de begrepp som återfinns i artiklarna, är att det kan vara problematiskt att lyfta ord ur sina sammanhang. Även om ett ord eller begrepp finns med i en text kan de användas olika, och skribentens stilistiska grepp framgår inte när vissa ord isoleras. Ironi, sarkasm eller ett outtalat eller för all del explicit refererande till olika företeelser som blir tydliga i en läsning av texten som helhet försvinner. Samtidigt kan begreppen genom *att* de överhuvudtaget används, tillsammans med hur och när de används peka mot en syn på kunskap och lärande. De ord och fraser jag skriver här är alltså ett urval från texterna, och ingen komplett redogörelse. Följande begrepp som jag sammankopplar med katederundervisning, kunskap och lärande i Zarembas artiklar och i DN:s opinionsjournalistik, framställs som positiva eller

önskvärda: *vuxenstyrd inläring, läxläsning, tragglande, lärarlett, läraraktiv, fakta, studieresultat, tydliga kunskapskrav och kursplaner, ökad ordning, traditionell kunskapssyn*. I samma artiklar framstår följande som dåligt, icke önskvärt eller löjligt: *elevaktivt, demokratiskt, lustfyllt lärande, grupp-projekt, sänkta kunskapskrav, misstro mot vuxenauktoritet, och urholkad läraridentitet*. Från Liedman, Karlsson och Frankes texter hämtar jag följande exempel på begrepp och företeelser som framstår som positiva och önskvärda: *aktivt kunskapssökande, genomtänkt struktur, problematiserar, engagerat och entusiasmerande, lyhördhet, demokratiskt arbetssätt, eleven i centrum, lust att lära och aktivt reflektera*. I negativ dager framställs istället *förmedla fakta, passivt övertagande, mätbar kunskap och disciplin, förmedlare av säkert vetande och eleven som mottagare*. De nämnda fraserna och orden från artiklarna förekommer också i andra varianter med liknande innebörd, och har bidragit till att forma de mönster jag menar visar sig i artiklarna, som jag kommer att diskutera nedan.

### **Kunskap som något lärarna inte har**

Ett tema som tydligt framträder när det gäller talet om kunskap i artiklarna, handlar om att det är något lärarna saknar. Gemensamt för Björklund och delar av DN:s opinionsjournalistik är ett tydligt manifesterat förakt för pedagogisk forskning och ett retoriskt framhävande av lärarnas betydelse. I många avseenden utmålades lärarna som det huvudsakliga problemet. Vid flera tillfällen lyfter Zaremba lärarnas inkompetens och avsaknad av basala kunskaper, och den verksamma erfarna lärare, Fredrik Karlsson, som deltar i debatten och kommenterar och kritiserar Zaremba avfärdas helt av denne

Med Chan och Elliotts (2004) resonemang och begrepp "*naive epistemologies*" (s 819) går det att placera både Zarembas och Björklunds texter som hemmahörande i en sådan naiv och förenklad syn på kunskap, som visar sig ur flera aspekter, inte minst genom resonemangen kring synen på undervisning och hur den ska organiseras. Chan och Elliotts forskning står också i kontrast till Zarembas föreställning att en syn på kunskap måste uttryckas explicit. De visar istället att idéer kring hur undervisning ska gå till, och som i Zarembas fall dessutom aktivt förlöjliga och avfärda försök att problematisera eller påpeka komplexiteten i kunskapsbegreppet, hänger samman med en grundläggande syn på kunskap och lärande, som också står att återfinna i DN:s ledartexter Den glömda läraren och Låt hela skolan lyfta.

Carlgren (2015) som menar att undervisningens innehåll och utformning inte går att separera från varandra hjälper till att uppmärksamma att dessa generellt behandlas som separata entiteter i artiklarna. Det som uttrycks är att metoden för undervisning – i detta fall katedervisning – är något fristående, och stoffet är något sammansatt och oföränderligt som man bara kan välja att förmedla på olika vis.

Utifrån Aristoteles kunskapskategorisering kan vi hos Zaremba, Björklund och i DN:s ledartexter med deras återkommande betonande av faktakunskaper, tydlighet och betoning på vikten av att mäta kunskap se ett relativt oproblematiskt lyftande av *episteme*. Alltså en så kallad vetenskaplig, teoretisk sakkunskap som enligt Gustavsson (2002) betonar fakta, är mätbar och i sig själv neutral.

### **Kunskap som personlig erfarenhet**

En annan kunskapssyn ger sig till känna i de texter som ifrågasätter katederundervisning som lösning på skolans komplexa problem. Göransson säger explicit att kunskap inte är en vara – och att behandla skolan som vilket annat företag som helst i enlighet med *New Public Management* är fel väg att gå. Kunskapsbegreppet används som något brett och samhällstillvänt som är viktigt för den enskilda individen, som måste få utvecklas utan att underkastas talet om effektivitet, samtidigt som en allt för stark individualisering inte är av godo. I Karlssons, Frankes och Liedmans exempel är kunskap inte något som kan sammanfattas med fakta och inhämtning av sådan, utan något som handlar om att kunna tänka kritiskt och kunna argumentera. Det är förmågor som införscaffas genom ett komplext samspel där det ingår att utmanas, vara aktiv, delaktig och göra erfarenheter. Gemensamt för dessa debattörer är också kritiken mot att den begränsade typ av kunskap som låter sig mätas på ett okomplicerat sätt skall hållas för den viktigaste kunskapen. Sett ur den antika indelningen närmar sig deras resonemang *fronesis*, där erfarenheter hålls för centrala, och utvecklandet av förmågorna att resonera och handla klokt är viktiga byggstenar. Även om nu Aristoteles menade att barn och unga inte kunde vara bärare av *fronesis* på grund av deras bristande erfarenheter ringar det in vad som är eftersträvansvärt, och processen, att *träna* sitt omdöme och sina förmågor att dra slutsatser och argumentera framstår som central.

## Lärarna som problemet – experter som lösningen?

Utöver de vägledande forskningsfrågorna utkristalliserades ett par andra teman i läsningen av debattartiklarna. Lärarnas bristande ledarskap, kunskap och utbildning återkommer i problembeskrivningen av skolan. Orsaken till urholkningen och underminerandet av lärarrollen utmålas olika, men retoriken kring att läraryrkets status bör höjas är genomgående. Med utgångspunkt i detta uppstår ett tydligt spänningsförhållande mellan att å ena sidan upprepade gånger visa att lärarna är huvudproblemet genom att exemplifiera med deras inkompetens, och å andra sidan lyfta att lärarna är skolans viktigaste resurser. I linje med att *Dagens Nyheter* med Wiklunds formulering (2006) är en central diskursiv praktik i utbildningsdebatt och därigenom en reell maktfaktor är det signifikant att verksamma lärare hörs så lite i den här debatten. Zaremba får ett mycket stort utrymme, både med artikelserien i sin helhet men också den möjlighet han ges att få sista ordet och kommentera responsen han fått på sina artiklar. Det ger honom ett tolkningsföreträde som han använder till att avfärda läraren Karlsson och att förlöjliga Liedman, som dock rimligtvis är bärare av ett stort så kallat kulturellt kapital och erhåller en viss status, men som Zaremba underminerar genom att påpeka hans världsfrånvändhet och dåliga koll. Liedman i sin tur kritiserar Zaremba för en ytlig kunskapssyn och för att vara dåligt påläst, från sin professorsposition. Zarembas språk är starkt värderande och förlöjligande när det gäller att tala om lärarkåren både i allmänhet och i synnerhet, samtidigt som han i sin avrundande text menar att lärarkåren rätar på ryggen. Det framgår inte vilka de lärarna är, men rimligtvis några som utifrån hans kritik inte är okunniga eller nyutexaminerade utan några som är karismatiska och kan sitt ämne.

”Det pedagogiska etablissemanget” och ”ledande pedagoger” är enligt DN och debattörerna Zaremba och Björklund inte några experter att luta sig emot i skolkrisen eftersom de ”tappat förståndet” alternativt ”fått fnatt”. Sett till den bild av skolans problem som målas upp i artiklar liksom dem som återgetts här, kan inte heller lärare tillfrågas som experter på undervisning eller skolans utveckling. Istället blir det andra typer av forskare – som inte har pedagogik eller skola som område – som tillfrågas som auktoriteter. De som ofta går under samlingsnamnet hjärnforskare är en sådan grupp. I linje med detta är det värt att notera att artikeln som handlar om hjärnforskning och skolan är rubriksatt ”Så vill hjärnforskarna ändra skolan”. Fyra av de sju som tillfrågas är forskare med olika akademisk grad inom psykologi. De övriga tre går under beskrivningen hjärnforskare, professor i neurovetenskap och professor i kognitiv neurovetenskap. Jag menar att begreppet ”hjärnforskare” används för att ge tyngd och legitimitet åt det som avhandlas i



artikeln. Om det istället stått ”Så vill psykologerna ändra skolan”, vilket torde kunnat vara precis lika troget som ”hjärnforskare”, skulle hela artikeln väcka andra associationer. Den ökade användningen av olika typer av experter som sysslar med vetenskap som inte direkt berör skolan hänger samman med läraryrkets sjunkande status. En paradox som uppstår i just detta fall är att flera av hjärnforskarnas svar lyfter vikten av en helhetssyn på eleven, att undervisningen bör utgå från elevens intressen och att den bör få ha roligt i skolan och göra trevliga saker som stimulerar nyfikenheten. Små test som inte är betygsgrundande, minskad stress och ökad fysisk aktivitet är förslag som återkommer. Liknande uttalanden från icke-hjärnforskare anspelas på när ”forskande” barn med handledande lärare avfärdas eftersom traditionell läxläsning och tragglande är enda sättet att lära sig något (”Den glömda läraren”) eller när Björklund hänvisar till Ylva Johanssons uttalande om att kateder- och klassrumsundervisning avskaffats till förmån för undervisning där eleverna gör olika saker i olika rum till utan vidare kommentar – allt detta för att visa hur dumt det är.

En fråga som väcks kring de svar vissa av forskarna ger i detta sammanhang är hur deras kunskaper kring skola och undervisning egentligen ser ut. Den dramatiska formuleringen från Klingberg om hur avgörande kunskap om hjärnan är för att överhuvud kunna undervisa ger intressanta implikationer till hela didaktikhistorien och alla som undervisat utan den kunskap som idag finns att tillgå kring hjärnan. Har all tidigare undervisning i historien enbart handlat om politik och ”pedagogiska modenycker”? Detta pekar i sin tur på en historieskrivning som spretar debatten igenom. Med användningen av fraserna ”nya pedagogiska ideal” och ”nya pedagogiska idéer” ger debattörerna skilda förklaringar till när i tid den svenska skolans förfall egentligen började. Björklund hänvisar till flumvänstern 1968 som året när det började gå utför, medan en av ledartexterna tidsbestämmer de ”nya pedagogiska tankarna” som inledde skolans förfall till 1990-talet. Där talar vi om ungefär trettio års skillnad, och Liedman å sin sida hänvisar till antikens Grekland när han sätter skolan i kontext, så tidsperspektiven när det gäller vad som antas vara ”nytt” i de pedagogiska idéer som hänvisas till är tämligen skilda.

### **”Ledande pedagoger” som problemet – sunt förnuft som lösningen?**

I Wiklunds studie av DN (2006) identifierar hon socialdemokratiska skolpolitiker och så kallade *flumpedagoger* som de tänkta men sällan namngivna motståndare som de polemiska texterna förhåller sig till. Dessa politiker och lärare benämner som hon *de*

*utbildningspolitiska Andra*. I mitt undersökta material kan också *okunniga lärare* och *pedagogiska forskare* adderas till denna grupp av *de Andra*. Ett tema som går igen i debattartiklarna är tanken på det sunnda förnuftet, det som *alla vet*. Detta något som alla vet speglas mot de utbildningspolitiska Andra, de som lett landet in på den ”ökenvandring” vi befinner oss i. Zaremba driver linjen om sunt förnuft i sina val av anekdoter. Den visar sig också när han återkommande förlöjligar att prov, betyg, katederundervisning och andra aspekter av skolan som i hans argumentation framstår som självklara och ofrånkomliga, i somliga sammanhang är ifrågasatta och utsatta för problematisering.

Genom Zarembas artikelserie men också från DN:s ledare växer en tematik kring moraliska aspekter fram, även om den inte hålls som den huvudsakliga diskussionen, utan visar sig i strödda men återkommande bisatser kring samhället och ungdomens förfall, den högre utbildningens urholkning och den katastrofala kommunaliseringen av skolan. Ordning och reda och fakta växer fram som ledstjärnor. En bra lärare ska ha starka ämneskunskaper, är tydlig i sitt ledarskap och fokuserar på fakta, inte på elevdemokrati och diskussion. Det så kallade fostransuppdraget är alltså klart underordnat, samtidigt som urholkning av disciplin och hierarki, alltså så att säga brist på fostran, hålls som ett problem. Också detta sker i linje med ”sunt förnuft”, att alla vet hur det egentligen bör gå till. De enda som inte förstått är lärarna, ”de ledande pedagogerna” och andra ur det pedagogiska etablissemanget. Sunt-förnuft-argumentationen underkänner dock inte bara ”det pedagogiska etablissemanget” utan också idén om att skolan är en professionell verksamhet där de utbildade pedagogerna tillåts se och förstå fenomen annorlunda än den som är icke-professionell. Om alla ”vet”, och ska förstå samma sak – det vill säga ha läroplaner som inte är luftpastejer med Zarembas ord – ja då kan ju vem som helst vara lärare. Sunt-förnuft-resonemangen underminerar på så sätt det kvalificerade samtalet.

### **Lärande som individuell förmåga**

En viktig aspekt när det gäller betonandet av läraren som ledare av klassrumsundervisning och det allmänna avfärdandet av ”ofokuserade grupparbeten” är ett outtalat antagande om att lärande alltid bäst äger rum individuellt. Detta allmänna avfärdande är en tydlig markering mot det som ofta kallas flumskolan. Betoningen på kognitiva och individualpsykologiska aspekter är en återgång till tidigare kognitivt fokus på undervisning och lärande, efter en tid runt 1990-talet och framåt där ett sociokulturellt

perspektiv om lärande som en verksamhet som sker i samspel med andra, successivt fick större utrymme. Istället är det alltså nu åter individen och dess kognitiva förmågor eller svårigheter som betonas. Kunskap blir på så sätt något högst individuellt (Bergh, Pettersson & Skott, 2015).

Att synen på kunskap som en kognitiv förmåga är en reducering av kunskapsbegreppet påpekar Forsberg (2012) när hon diskuterar de nyckelkompetenser EU listar som nycklar för ett framgångsrikt liv.

### **Vidare upplägg**

I ljuset av den läsning av debattartiklarna som gjorts och den diskussion kring återkommande teman som förts ovan, vill jag nu gå vidare till uppsatsens nästa del. Jag har formulerat att den första läsningen med den hermeneutiska spiralen som bild kan förstås som en pendling mellan del och helhet, där artiklarna är en del av den helhet som är debatten i DN. Debatten i DN är i sin tur en del av den övergripande helhet som är det allmänna offentliga samtalet kring utbildning och kunskap som implicit refereras till i texterna. Pendlingen har också skett mellan min förståelse och tolkning, som grundas i den förförståelse jag redogjort för i teoriavsnittet.

Jag har också skrivit i mitt syfte att uppsatsen delvis kommer att ha en idéhistorisk ansats, med ambitionen att ge den samtida debatten en historisk kontext. Denna kontext kommer jag nu att teckna genom att diskutera två idéströmningar – tanken om *utbildning som humant kapital* och tanken om *utbildning som bildning*. Argumentet jag använde i inledningskapitlet för att välja just dessa traditioner som resonans till debatten i *Dagens Nyheter* bygger på antagandet att det är den så kallade ekonomiska motiveringen som dominerar det övergripande samtalet kring utbildning idag (Gustavsson 2009, Ringarp 2013), och att diskursen kring bildning är ett underordnat men möjligt alternativ till detta tankesätts dominans, som kan erbjuda andra sätt att förstå och tala om utbildning (Kristensson Ugglå 2012, Nordin 2010).

I linje med det hermeneutiska tillvägagångssättet har jag valt att använda mig av relativt öppna vägledande forskningsfrågor i denna andra fas av analys, där jag återvänder till det empiriska materialet med nya perspektiv med ambitionen att åstadkomma en fördjupad förståelse. Formuleringen jag valt använda; hur *förhåller* sig den syn på kunskap som framträder i artiklarna till bildningstanken respektive idén om utbildning som humankapital, är således medvetet öppen för tolkning i strävan att vara

flexibel i relation till de mönster som uppstår i läsningen, utifrån den genomgång av de två idéhistoriska strömningarna som jag genomför.

Jag kommer att behandla de olika traditionerna under separata avsnitt, och min avsikt är att fläta samman de idéhistoriska genomgångarna med resonemangen som hämtats från debattartiklarna, vilket innebär att texten pendlar mellan så att säga idéhistorisk genomgång och koppling till nuet och de teman som återfinns i DN-artiklarna, utan att jag avgränsar dem under tydliga sektioner.

# UTBILDNING SOM HUMANT KAPITAL

I linje med det jag motiverat ovan och i inledningskapitlet utgår jag från att ett synsätt där utbildning ses som en investering i humankapitalet och motiveras och diskuteras med ekonomiska termer, är det som dominerar idag. I syfte att underbygga mina resonemang kommer jag här att diskutera vad detta ekonomiska tänkande grundar sig i, och sedan ge exempel på hur det i den tolkning jag genomför illustreras i debattartiklarna. Efter detta kommer jag att göra på motsvarande vis med bildningstraditionen och sen övergå i en diskussion kring de olika strömningarnas relation till varandra.

Inledningsvis kommer jag att göra utvalda nedslag i hur den ekonomiska motiveringen kommer till uttryck i tal om utbildning, i både ett historiskt och samtida perspektiv. Viktigt att understryka är att jag kommer att diskutera humankapitalteorin som idé och vilken syn på samhälle och människa den är bärare av, inte för att göra ett troget och exakt systembygge. Det betyder att min beskrivning av humankapitalteorin som sådan blir förenklad, och jag vill betona att jag använder den i en slags idealtypsvariant<sup>4</sup>, just för att ändå kunna placera idéer och språk i sina sammanhang och hur de hänger ihop med värderingar som resulterar i realpolitiska beslut. Jag likställer alltså begreppet *utbildning som humant kapital* med en *ekonomisk motivering för utbildning*. Efter en kort genomgång av det svenska utbildningssystemets förändring och humankapitaltanken kommer jag att väva in resonemangen från diskussionen av DN-artiklarna samtidigt som jag fortsätter med att placera in det ekonomiska synsättet i ett sammanhang.

## Utbildningsområdets expansion

Gustavsson (2009) menar som tidigare nämnt att de dominerande motiveringarna för utbildning i samhället har haft olika betoning genom historien. Den humanistiska motiveringen håller han för tongivande ända från 1800-talets början till andra världskrigets slut. Då sker en djupgående förändring av hela samhället som tränger undan det då till synes ålderdomliga humanistiska idealet. Gustavsson kallar de efterföljande tongivande utbildningsidealerna för den demokratiska motiveringen och den ekonomiska

---

<sup>4</sup> Weber använde sig av begreppet idealtyp som en övergripande modell eller abstraktion för att kunna diskutera komplexa förhållanden eller teoretiska konstruktioner på ett meningsfullt sätt utan att behöva definiera dem närmare i varje sammanhang, utan som användbara generaliseringar. Se Burger, T. (n.d.). "Ideal Type: Conceptions in the Social Sciences". I *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences* (s 7139-7142). Elsevier Ltd.

motiveringen. De växer delvis fram samtidigt, sprungna ur samhällsförändringarna. Under en lång period efter andra världskrigets slut kännetecknades det svenska utbildningssystemet av en bred expansion. Utbildning betraktades med stor optimism och var nyckeln till det framtida demokratiska samhälle som lämnat diktaturer, krig och ekonomiskt tunga tider bakom sig (Waldow 2010). Demokratiseringen var alltså ett viktigt mål, men från 1940-talets mitt och framåt kretsade diskussionen också kring vikten av att utbildningssystemet skulle bidra till ekonomisk effektivitet (Ringarp & Waldow 2016). Vetenskaplig forskning blev också en allt viktigare faktor i utformandet av svensk utbildningspolicy från 1950-talets slut. Den stora framtidstro som rådde kring möjligheterna att planera fram välståndet genom utbildning kopplar Ringarp och Waldow till det tänkande som skulle formuleras som humankapital, och betonar att situationen såg liknande ut i många länder.

Överhuvud menar Ringarp och Waldow att det svenska utbildningssystemets reformer mellan 1945-1999 följde ganska tätt med i rådande ”policytrender” inom den internationella utbildningsarenan. Sverige lyfts därmed inte fram som ett unikt föregångarland, utom till exempel när det gällde enhetsskolan. Avseende 1960-talets sätt att centralt planera utbildning och det begynnande användandet av begreppet livslångt lärande i slutet av 1970-talet var Sverige i stort sätt likt andra länder. Ringarp och Waldow lyfter dock att även om Sverige förmodligen var extra radikala med omfattningen av utbildningssektorns avreglering under tidigt 1990-tal, så var det flera länder som samtidigt införde en utbildningsmarknad. Under rubriken ”skolans kris” i inledningskapitlet lyfte jag den tendens att lyfta Sverige som ett föregångarland inom utbildning som återfunnits i samtida debatt om de fallande resultaten i internationella kunskapsmätningar, och att det i sig skulle vara ett bevis på hur allvarlig den nuvarande krisen är. Ringarp och Waldows forskning pekar alltså på den retoriska användningen av Sverige som ett utbildningsföredöme som nu kraschat och blivit omsprunget som ogrundad.

De förändringar i utbildningspolicy som skedde under 1970-talet, och med nyliberalismens vidare uttryck i *New Public Management* lade grunden för dagens marknadsanpassning av utbildning och tjänar alltså som bakgrund till att förstå de förutsättningar och den utbildningsdiskussion som råder idag. Gustavsson (2002) markerar 1971 som ett avgörande år. Förutom att det är det år då kunskap införlivades som en produktionsfaktor inom nationalekonomin tillsammans med jord, arbete och kapital, var det också året då datachipset uppfanns. Gustavsson menar också att det är inte går att

ifrågasätta att kunskap alltmer kommit att behandlas som en vara som kan köpas och säljas.

Följande stycken syftar till att närmare diskutera humankapitalteorin och en människobild som framträder inom tanke sättet, en föreställning om *den ekonomiska människan*.

### **Humankapitalteorin**

Ann-Christine Dellnäs (2002) gör i sin avhandling en genomgång av humankapitalteorin som den formulerades av Gary S Becker i början på 1960-talet. Dellnäs framhåller att teorin om humankapitalet kan förstås som en i grunden neoklassisk ekonomisk analys som anläggs på frågor som handlar om individers investering i princip allt som människor kan ”satsa på” i relation till sig själva, och lyfter att det mesta går att förstå som investeringar i humankapital – att motionera, att gå till tandläkaren och så vidare. Kort sagt alla mänskliga aktiviteter kan behandlas genom Beckers ”ekonomiska angreppssätt” (s 85). Att utbildning hade ekonomiskt värde var inte en ny tanke, men det var nu den fick formen av en systematisk teori som snabbt fick fäste i utbildningspolitiken i Sverige såväl som många andra länder i västvärlden (Waldow 2010). Enligt humankapitalteorin är den enskilt viktigaste investering en rationell människa kan göra i sitt humankapital att utbilda sig, tillsammans med vidareutbildning för redan yrkesverksamma, då det visat sig vara det som har störst effekt för utveckling av humankapitalet. De enskilda ökade effekterna läggs ihop och blir ökad produktivitet på samhällsnivå. ”Att investera i (den rätta sortens) utbildning blir avgörande för individens framgång i arbetslivet och i förlängningen även för nationens ekonomiska prestationsförmåga” (Waldow 2010, s 439).

Waldow betonar att detta innebär att utbildning inte längre bara blir en fråga som rör individen ur ett pedagogiskt, moraliskt eller utvecklingsmässigt perspektiv, utan kanske framförallt ekonomiskt. Med denna teori utvecklades också beräkningar kring vilka utbildningar som gav störst ekonomisk avkastning, och alltså kunde motivera ekonomiska investeringar. Språket kring utbildning tar en i allmänhet allt tydligare ekonomisk karaktär, något som Waldow (2010) påpekar konstateras redan i 1960 års gymnasieutredning.

Dellnäs understryker att det i Beckers resonemang bara finns ett rätt svar gällande vilken typ av utbildning en individ skall satsa på, och det är den som ger högst mätbar avkastning i form av pengar. Konsekvensen av detta blir att många utbildningar hålls för

överflödiga, i allmänhet humanistiska eller konstnärliga sådana. Becker propagerade för att avgifterna till de amerikanska universiteten – som med svenska mått mätt är mycket höga – var för låga, i ljuset av att det innebär en så god investering för exempelvis läkare, jurister och naturvetare. Eftersom de som genomgår en sådan utbildning senare får så mycket högre lön än de som inte utbildat sig ifrågasätter han att utbildning ska finansieras med allmänna medel, alltså att de som inte utbildar sig är med och betalar för de andras kommande höga löner. Dellnäs menar att detta tankesätt är vanligare i USA där löneskillnaderna är så mycket större mellan utbildade och outbildade jämfört med i Sverige.

Ett tydligt exempel på detta tänkande i svenskt sammanhang kan dock hämtas från det år som är i huvudfokus för den här uppsatsen, 2011. Då publicerade Svenskt Näringsliv en rapport med titeln *Konsten att strula till ett liv – om ungdomars irrvägar mellan skola och arbete*. Där påpekas det samhällsekonomiskt problematiska att svenska ungdomar blir klara med sin utbildning förhållandevis sent, vid 29 års ålder jämfört med OECD-länderna i helhet, där snittet ligger på 26 år. Undersökningen förklarar detta med att många studenter går utbildningar utan en klar framtid och att högskolestudier har blivit en arbetsmarknadspolitisk åtgärd, att många som studerar hellre skulle vilja jobba men inte får något arbete. När det gäller utbildningar som är efterfrågade på arbetsmarknaden ser läget annorlunda ut, de slutförs ofta i ett snabbare tempo. Konsekvenserna för den långsammare genomströmningen i högskolan innebär stora ekonomiska förluster för individen men också ur ett samhällsekonomiskt perspektiv, klargör utredningen. Den ideala studenten som skrivs fram i rapporten är en civilingenjör som börjar studera direkt efter gymnasiet och inte gör några avbrott i sina studier. Denna hinner alltså etablera sig på arbetsmarknaden och göra karriär innan det blir dags för familjebildning, som inte heller innebär ett stort ekonomiskt tapp eftersom den hunnit lägga undan pengar till bostad och så vidare.

Att en ungdom som inte hittar ett arbete och istället läser på högskolan behöver inte nödvändigtvis vara fel. Men det blir fel om besvärliga jobb ratas till förmån för nöjesstudier, som drar ned den framtida inkomsten. Det är heller inte rimligt att studenter slöstuderar i väntan på att få plats på den utbildning som de egentligen vill gå, och därmed stänger ute andra. Ungdomar som riskerar att försämra sin livssituation genom att dras in i lågproduktiva utbildningar är därför hjälpta av följande milda styrmedel (s 4).

”Nöjesstudier”, ”slöstuderar” och ”lågproduktiva utbildningar” är viktiga begrepp här. Ur ett humankapitalperspektiv är det tydligt vad som avses med detta, alltså företrädevis



humanistiska eller konstnärliga utbildningar. De är som redan Becker konstaterat, dåliga ekonomiska investeringar. Om människor alltid gör rationella val utifrån en strikt vägning av ekonomiska för- och nackdelar borde dock den här typen av utbildningar ha fallit i glömska för längesedan. Eftersom så inte är fallet har Svenskt Näringsliv tre förslag, tre ”milda styrmedel” som skall underlätta: Det första är att bidragsdelen i studiemedlet skall höjas för utbildningar som ger god ekonomisk avkastning och direkt leder till kvalificerat arbete, medan det skall sänkas i kurser som inte motsvarar detta. Den ersättning som ges till olika högskolor ska vägas mot den samhällsekonomiska avkastning som deras utbildningar inbringar, och rapporten exemplifierar utbildningar med tveksam framtida nytta med ”Harry Potter och hans världar” samt ”Ortsnamn, 7,5 poäng”. Det tredje styrmedlet som föreslås är att öka antalet platser till utbildningar med stort samhällsekonomiskt värde, till exempel läkarutbildningen. Dessa styrmedel tillsammans med en sänkt progressivitet i skattesystemet och generellt ökad lönespridning som ska öka chanserna till lönekarriär och en reformerad offentlig sektor skulle öka avkastningen på utbildning, ”förbättra genomströmningen och framförallt studievalen” (s 4). En utbildnings gång och värde mäts här endast i form av ekonomisk effektivitet, just som humankapitalteorin förespråkar.

Segerholm (2016) menar sig se tydliga värdeförändringar i talet om högre utbildning under åren 1995-2014. Om utbildning tidigare hölls för en samhällslik investering handlar det nu mer om att investera i de ”rätta” studenterna, och från en idé om högre utbildning som en bildningsprocess till en vara på den internationella marknaden, som den individuella studenten köper genom att investera sin tid i. Också detta står i kontrast till ett äldre tänkande där den högre utbildningen var en kollektiv investering i den gemensamma framtiden, menar Segerholm. En annan förändring hon pekar på är hur högre utbildning tidigare grundade sig på mänskliga relationer mellan lärare, studenter och institutioner på lärosätet, till att nu betraktas som ett affärsavtal, en juridisk relation mellan två parter. Sett till detta tar det ekonomiska sättet att tänka och skapa strukturer för utbildning en allt mer individualiserad form, samtidigt som utbildningens underordning gentemot marknadskrafterna blir allt tydligare. Segerholm påpekar att den likvärdighetsprincip som tidigare skulle styra högre utbildning ersatts av en kvalitetsdifferentiering och tävlan mellan olika lärosäten, grundat i en marknadslogik.

## **Fler sätt att investera i humankapitalet**

Förutom utbildning finns andra viktiga sätt att investera i humankapitalet. För företag innebär det att satsa på de anställdas välmående i form av allmänna friskvårdsbidrag eller subventionera andra typer av aktiviteter som ska bidra till bättre psykisk och fysisk hälsa. Detta ökar i sig produktiviteten. Företagsekonomi som kretsar kring ett företags interna intäkter och kostnader är det område där användningen av humankapitalteorin främst har använts, utöver utbildningsekonomin.

Det nya med humankapitalteorin när den kom var att den neoklassiska analysen tidigare inte befattat sig med frågor som rörde individen, utan de hade lämnats åt andra vetenskaper, till exempel sociologin. Till skillnad från den klassiska nationalekonomin som även berörde etiska frågeställningar gör den neoklassiska nationalekonomin anspråk på att vara en objektiv vetenskap. Det ekonomiska tänkande som humankapitalteorin grundar sig på bygger alltså på idén om individen som en alltigenom rationell varelse. Dellnäs understryker att Becker konsekvent har drivit tesen att en människas handlingar alltid ska förstås som nyttomaximerande och rationella, vilket gör honom till en typisk neoklassisk representant, en företrädare och förespråkare för idén om *den ekonomiska människan*.

## **Den ekonomiska människan**

Bilden av den ekonomiskt och rationellt agerande människan har en lång idéhistoria. Andrén (2007) daterar dess ursprung till 1500-talets handelskapitalism. Tanken om den ekonomiska människan växer således fram ur marknadsekonomin, vilket betyder att de tydligaste föreställningarna om den ekonomiska människan går att finna i den ekonomiska idéhistorien, menar Andrén. Han skriver att den första blomstrande storhetstiden för denna människobild inträffade kring sekelskiftet 1900, och kopplar samman den med en ny sorts individualism som är tätt förbunden med människan som konsument. Under den ekonomiska depressionen kring 1920- och 30-talen minskade talet om den ekonomiska människan för att få en ny storhetstid kring 1970-talet och nyliberalismens definitiva genombrott. Med den polariserades staten och politiken mot den fria marknaden.

I samband med nyliberalismens spridning formades en politisk drivkraft att de enskilda medborgarna skulle fatta fler och fler ekonomiska val. Nutidens skolpeng, pensionsförsäkring och den offentliga förvaltningens verksamheter som ska vara separata resultatenheter är exempel som Andrén ger på resultatet av detta tänkande, och menar att

vi formas och disciplineras till att tänka och agera som ekonomiska människor. Samtidigt talas det allt mer om en ny sorts individualism, menar Andrén, som än starkare betonar människan som konsument som efterfrågar omedelbar tillfredsställelse, vilket kommer i konflikt med bilden av människan som alltigenom rationellt ekonomiskt handlande. Den ekonomiska människan kan fortfarande leva väl och frodas, men ur konsumentsamhället kan det också växa en mer impulsstyrd och utlevande människa. Samtidigt understryker Andrén att det ytterligare stärker marknadens makt över individens vardagsliv och impuls kontroll.

### **Efterfrågade kompetenser och livslångt lärande**

Vilken typ kunskap är då viktig i den dominerande ekonomiska motiveringen för utbildning? Enligt resonemangen ovan kring ett samhälleligt ökat tryck och fokus på individen uppstår flera paradoxer. Även om det på ett plan går att se en tydligare fokusering på individen i egenskap av utbildningskonsument och som ansvarig för sina investeringar och för att vara bärare av rätt attityder som innebär en villighet till förändring och flexibilitet i yrkeslivet, så blir det ett allt mindre fokus på *människan*, på dess personliga relation till kunskap och till sin yrkesroll. De problem som uppstår, blir i en individcentrerad utgångspunkt också den enskildas problematik snarare än en samhällsfråga. I en föränderlig värld ger den humankapitala investeringen inte lika säkert avkastning – utom för vissa yrken – och måste rimligen göras flera gånger under ett yrkesliv. Nordin (2012, s 134) citerar Europeiska unionens råd 2001:

Världen utmärks av snabba förändringar, ökande globalisering och tilltagande komplexitet i de ekonomiska och socio-kulturella förbindelserna. Takten i dessa förändringar märks även i det sammanhang där alla diskussioner om framtidsmålen för utbildningssystemen måste placeras. Kunskaper kan inte förväntas förbli statiska livet igenom på samma sätt som tidigare. På många områden kommer livslångt lärande att, med tanke på anställbarhet, utgöra ett krav för bibehållen attraktivitet på arbetsmarknaden.

Nordin menar att detta antagande om att utbildningssystemen måste anpassas till en ökad samhällelig komplexitet och hastighet bidragit till ambitionerna att ta fram så kallade nyckelkompetenser som individen behöver, och att talet om kompetenser istället för ämnen flyttar tyngdpunkten från skolsammanhanget mot individen. På så sätt sker vad Nordin formulerar ”en individualisering av det språk som förklarar utbildningens och lärandets mening” (s 134), och det språket hämtar sina centrala begrepp och logik från marknaden. I samtida internationella utbildningsdiskussioner har alltså *kompetens* och

*livslångt lärande* kommit att bli nyckelbegrepp. Livslångt lärande är en tanke som användes redan av de antika grekiska och romerska tänkarna. Den syn på livslångt lärande som genomsyrar den europeiska utbildningspolicyn kan rimligtvis i högre grad jämföras med flexibilitet och anpassning, snarare än att betrakta som en livslång kunskapsprocess, som citatet ovan illustrerar. Begreppen är relevanta för att de bär med sig antaganden om vilken typ av kunskap som är viktig, och de utgår helt från den ekonomiska motiveringen till utbildning. Själva diskussionen kring nyckelkompetenser är dock inte ny, som Liedman (2011) visar, utan har pågått sedan tidigt 1970-tal. Liedman menar att de olika kompetenser som EU listar är relevanta eftersom de speglar det tänkande kring utbildning som dominerar både i Sverige, Europa och stora delar av världen idag.

Morawski (2012) diskuterar tre olika historiska idealtyper av läroplaner och hur de gestaltar sig. I den typ av läroplan som konstrueras efter huvuduppgiften att leverera ett visst resultat finns många överensstämmelser med Europarådets tal om kompetenser och flexibilitet. Morawski menar att det som kännetecknar detta sätt att tänka är att utbildning ses som ett mål- och bedömningsproblem. Det innebär att utbildning inte hålls som komplext och normativt utan utgår från en teknisk effektivitetsproblematik. ”Enkelt uttryckt handlar det om att fastställa mätbara mål, låta målen styra undervisningen och slutligen mäta och granska graden av måluppfyllelse. Utbildning handlar om att prestera ett förväntat resultat” (s 277). Detta tänkande spåras till tre nordamerikanska standardverk med utgångspunkt i Franklin Bobbitts *The Curriculum* från 1918. Huvudmålet för Bobbitt var att se hur skolsystemet kunde effektiviseras utifrån behoven formulerade i det omgivande samhället. Tillsammans med Tylers *Basic Principles of Curriculum and Instruction* från 1949 och Blooms *Taxonomy of Educational Objectives* (1956) menar Morawski att den så kallade curriculumtraditionen grundläggs, och han skriver att den i grunden handlar om att se utbildning och skola som ett ”objekt som med rätt teknik kan fås att producera det som samhället efterfrågar” (s 277). Skolans läroplan och dess mål skulle alltid konstrueras efter de brister som identifierats hos människor inom sina yrkesområden genom vetenskapligt och empiriskt förfarande. Enligt Bobbitt var det avgörande att skapa ett skolsystem som hade rationaliserat bort allt som inte bevisligen var till direkt nytta, och föreställningen att något kunde studeras på grund av nöje eller intresse var ett normativt och därför inte giltigt argument. Detta tänkande avspeglar sig tydligt i till exempel Svenskt Näringslivs rapport som jag diskuterade tidigare under rubriken humankapitalteorin.

## DN-DEBATTEN I HUMANKAPITALPERSPEKTIV

Med dessa valda nedslag vill jag vända blicken till DN-artiklarna igen. I Jan Björklunds och Maciej Zarembas artiklar går det tydligt att se hur resonemangen bygger på ett förgivettagande av många utgångspunkter som jag tecknat ovan. Det kräver dock en kort notis om begreppet kvalitet. Nordin (2010) menade ju att betänkandena som föregick skolreformerna 1994 respektive 2011 illustrerade en förskjutning från bildning till kvalitet. Kvalitet som begrepp genomsyrar den nutida utbildningspolicyn, något som bland andra Liedman (2011) undersöker. Liksom begreppet kunskap är kvalitet dock ett begrepp som inte problematiseras eller närmare definieras hos varken Björklund eller Zaremba. Med Björklunds resonemang går det att tolka som att ”kvalitet” är något som en bra skola ska leverera – utan att definieras närmare – tillsammans med likvärdighet och faktakunskaper som medför att skolan står sig väl i internationella mätningar.

Sammantaget utgår Björklunds problembeskrivning av skolan från att resultaten sjunker, och eftersom sjunkande resultat innebär bristande kvalitet måste staten gå in och normativt verka för att undervisningen skall organiseras på ett visst sätt. Motivet till att undervisningen ska organiseras på just detta vis är dock inte främst vetenskapligt motiverat, utan moraliskt, utifrån ett sunt-förnuft-perspektiv. Det innebär också att även om kvalitetsbegreppet inte analyseras av Björklund så vilar det på ett ekonomiskt-rationellt antagande. Det som är viktigt i skolan är som redan Bobbitt menade att utbildningen är effektiv och motsvarar samhällets behov. Flumskolan som Björklund ratar, som inbegriper en relativt diffus massa av undervisningsmetoder som handledning, uppmärksammande av elevernas lust och motivation, en problematisering av kunskapsbegreppet med en betoning på diskussion snarare än fakta och ett ifrågasättande av grundstenar som läxor, ”tragglände” och betyg, är inte en effektiv skola och kan därför inte leverera kvalitet i form av höga resultat på olika kunskapsmätningar. Det blir ett cirkelresonemang där komplexa begrepp reduceras till enkla enheter som flyttas runt och förutsätter varandra, utan att närmare diskuteras. Utbildningens konsekvenser för individen ur aspekter som svårligen låter sig mätas lämnas utanför resonemangen. Om en elev presterar dåligt innebär det negativa konsekvenser för denne som leder till ett ekonomiskt utanförskap senare i livet, liksom det hålls för underförstått att dåliga studieresultat solkar bilden av Sverige som ett föregångarland inom utbildning som kan konkurrera med övriga Europa och världen om de mest attraktiva studenterna till de mest

attraktiva lärosätena. Och eftersom Europarådet genom Lissabonstrategin fastslagit att framtiden handlar om att vara en ledande kunskapsekonomi är detta inte bra.

Zaremba är tydlig i sitt fördomande av dem som ifrågasätter det ”alla” egentligen vet om hur skolan ska gå till. Det ska finnas en tydlig och karismatisk ledande lärare, prov, läxor och betyg. Så ska skolan se ut, och så är den mätbar. De som påstår annat är från vettet. Det som följaktligen betonas också här blir den ekonomiskt rationella – och därigenom kraftigt reducerade eleven som skall lotsas genom sin utbildning. Zarembas perspektiv är också ekonomiskt när han menar att gruppundervisning infördes efter kommunaliseringen som en besparingsåtgärd av nitiska kommuntjänstemän, och alltså inte har sin grund i pedagogiska tankar. Varken Björklunds eller Zarembas resonemang tycks öppna för andra möjliga sätt att resonera, eller se behovet annat än vid kritik tillfälligt närmare definiera det de menar, men det innebär inte att de ändrar ståndpunkt. De för en antingen/eller argumentation till hur saker måste vara. Det finns bara ett sätt. Och det är helt i enlighet med den logik de verkar inom. Ett möjligt sätt att tala om denna enda vägens logik och de värderingar som genomsyrar samtida skolpolitik erbjuder Harling och Jodal m.fl. (2015) när de använder sig av begreppet *postpolitik*.

### **Utbildning enligt marknadslogik – ett postpolitiskt perspektiv**

Det rådande sättet att styra skolan kallar Harling och Jodal m.fl för en postpolitisk jämförelsestyrning. Starten för denna dominerande styrmodell placerar de till årsskiftet 2000, och kallar den tidigare överlappande tidsperioden mellan 1980-2000 för resultatpolitik och målstyrning. Ringarp och Waldow (2016) menar i sin tur att det var från år 2007 som det ”internationella argumentet”, alltså en jämförande konkurrenstanke blev den dominerande när det gällde att motivera förändringar inom svensk utbildningspolicy. Detta är alltså en viktig komponent av den postpolitiska styrningen. Men vad kännetecknar då detta perspektiv?

Harling och Jodal m.fl. (2015) gör tydligt att de inte anspelar på den diskussion om historiens slut och ideologiernas död som fördes i samband med murens fall 1989. De lutar sig mot tänkare som Zizek och Mouffe när de menar att det postpolitiska tillståndet handlar om ett osynliggörande av grundläggande konflikter mellan olika intressen, individer och synsätt, och istället framhålls en teknisk-administrativ och förmodat neutral konsensuspolitik. Det innebär alltså att det sätt som samhället styrs på har ändrat uttryck, och de uttalat politiska och ideologiska argumenten tonas ned.

Grundläggande frågor och alternativ till den ordning som råder saknas i den enda vägens politik. De internationella organisationerna som uppställer normer för kvalitet och mäter skolresultat skapar grunden för jämförelsen mellan länder, och dessa skapar i sin tur normer och problem som skall hanteras lokalt. De mått för jämförelser och referenspunkter som dessa organisationer och mätningar producerar bygger på synsätt och normer när det gäller kunskap och utbildning som innefattar och håller för givet tanken om konkurrenskraft och utbildningens andra ekonomiska värden, men utesluter andra synsätt. Frågor om makt, utbildningens andra värden, rättigheter, bildning, vad kunskap är och så vidare inryms inte i detta sätt att tänka. Liksom den ekonomiska människan blir en starkt reducerad version av människan som möjlig aktör och subjekt blir resultatet av den postpolitiska styrningen ett reducerat samhälle.

Medias aktiva roll i skapandet av nyheter och dramatisering kring utbildningsfrågor, det Wiklund (2012) kallar ”en medialiserad utbildningspolitik”, ser Harling och Jodal m.fl. (2015) som en viktig del i den postpolitiska styrningen. I deras undersökning av tidningsartiklar som diskuterar lösningen på skolans kris i Sverige identifierar de tydliga gemensamma nämnare. Mätbara resultat är hela utgångspunkten för att formulera problemen som lyfts. De framhålls på så sätt som neutrala. Rangordningar av olika länder och skolor hålls som odiskutabla fakta. De olika artiklarna saknade kritisk analys och problematisering av vad som mättes under vilka förutsättningar, liksom resonemang kring vad testerna *inte* mätte och vad det i sin tur kan säga om skolan. Resultatutfall i jämförelser, huruvida dessa resultat säger bättre eller sämre, uppträder som skolans viktigaste funktion. ”När mätbara resultat används för att identifiera problem blir det också dessa mätbara resultat som får definiera lösningarna” (s 207). Vad vi ska ha skolan till, alltså dess mål och mening kan inte omvandlas till mätbara enheter, och faller utanför de ramar som detta sätt att tänka ställer upp. Det saknar relevans. Något som undersökningen visade var också att en stark ledare, det kan vara såväl en politiker, rektor, skicklig lärare eller någon annan typ av expert ofta framhålls ofta som lösningen på skolans förfall. Harling och Jodal menar att problemen har formulerats globalt och så att säga överstatligt, men att det inom tänkesättet krävs en handlingskraftig ledarperson som ska lösa dem på hemmaplan. Detta är helt i enlighet med det som Zarembas och DN:s opinionsjournalistik förespråkar. Björklunds formuleringar och roll som tongivande skolpolitiker visar detta i dubbla gestalter – dels hur den ledande läraren i katedern kommer lösa resultatproblemen, men också i hans tradition av att själv ta expertrollen när det handlar om att formulera både skolans problem utifrån en redan given jämförande

resultatproblematik och förespråka normativa undervisningslösningar, och alltså går ända in i klassrummet och lärarens praktik.

### **Marknadens centrala roll**

Att skolan är en marknad och kunskap är en vara är en grundsten i den postpolitiska tillvaron där utbildning främst motiveras ekonomiskt. Harling och Jodal m.fl. (2015) ser hur flera postpolitiska kännetecken kommer till uttryck i analysen av en gymnasiemässa, där elever tar formen av kunder som ska köpa utbildningsvaran på en marknad där skolorna som företag ska sälja sina tjänster. Kunden bör vara en välinformerad konsument för att på bästa sätt kunna välja skola utifrån sina behov och preferenser, och kan enligt logiken bli det genom att ta del av olika typer av ranking- och resultatlistor samt genom hur skolorna använder sina varumärken och vilken kategori av elever de riktar sig till. Genom det välinformerade beslutet kan alltså den bästa möjliga investeringen i elevens enskilda framtid ske. Konkurrenstanten genomsyrar alltså inte bara skolornas möjligheter till existens, utan kan också fungera som ett motiv och säljargument riktat till den enskilda eleven. En gymnasieskola i Göteborg marknadsförde sig inför den årliga gymnasiemässan 2018 med ”Tre år som ger dig försprång”<sup>5</sup>, vilket också är den slogan som möter den som besöker deras hemsida.

Lundström och Rönnberg (2015) menar att den marknadsanpassning som den svenska skolan genomgått har inneburit en dramatisk förändring med fortsatt högt tempo och ändrade förutsättningar för alla som är inblandade i skolvärlden. De lyfter att förutom att det fria skolvalet tycks leda till ökad segregation har skolverket konstaterat att likvärdigheten i grundskolan blivit sämre sedan 1990-talet, och att huvudorsakerna till detta tillskrivs decentraliseringen och dess valfrihet. Marknadsorienteringen har påverkat lärarnas arbete ur flera aspekter. Lundström och Rönnberg framhåller att det vanligaste exemplet på hur professionella värden och uppgifter underordnas marknadens är att även lärarna arbetar med marknadsföringsinriktade uppgifter istället för lektionsplanering, skolutveckling och annat som hör professionen till. De skriver: ”[---] professionerna utmanas av marknadsinflytandet och professionernas makt över den egna yrkesutövningen försvagas” (s 150). Ledaren Den glömda läraren i *Dagens Nyheter* kopplar ihop ”urgröpningen” av lärarrollen med lärarhögskolorna och dess auktoritetsmisstro och

---

<sup>5</sup> <https://www.gtg.se/> (hämtat 2018-07-04)



förändrade kunskapssyn, och i en annan ledare påtalas att röran av politiker, proffspedagoger, trender, lärarhögskolor och forskare har utsatt lärarna för påverkat och därigenom försämrat den svenska skolan. Björklund kopplar i samma anda ihop förändringen av lärarrollen med 1968-års vänstervåg. Zaremba som är djupt kritisk till kommunaliseringen har som ingång i detta att det faktum att undermåliga eller obehöriga lärare tillåts verka på skolorna, handlar om att kommundienstämnen ser möjliga besparingar häri. Samtidigt är Zaremba som vi sett djupt kritisk till lärarutbildningen och det pedagogiska etablissemangen med sina ledande pedagoger som antas verka där. Så medan Lundström och Rönnberg (2015) menar att decentraliseringen är en av huvudfaktorerna till lärarnas förändrade yrkesroll och villkor lägger Björklund och DN:s opinionsjournalistik den huvudsakliga skulden på idéerna kring kunskap och undervisning, snarare än de praktiska villkor och ramar som styr yrket.

Även om åsikterna i debattartiklarna inte är enhetliga har de det gemensamma draget att de presenteras som ovedersägliga. Problemets uppkomst är odiskutabla och dess lösningar är självklara. Vad som däremot inte talas i klarspråk om är just det så kallade internationella argumentet som bygger på jämförelse. Det är i den kontexten som villkoren för kunskapsundersökningarna sätts, men liksom Harling och Jodal (2015) påpekar blir inte mätningarna eller vad de mäter och *inte* mäter, och vad det egentligen kan säga om den svenska skolan i sig, föremål för problematisering och diskussion. De är neutrala fakta och att Sverige inte längre är ett föregångarland inom utbildning handlar om bristande pedagogik, inte om globalisering och att det ideologiska landskapet och språket kring utbildning har förändrats över tid.

*Postpolitik* framstår således som ett användbart perspektiv när det gäller att resonera kring de övergripande samhällsliga villkor som utbildningsväsendet verkar i idag, där humankapitaltanken blir en självklar om än outtalad byggsten. Under kommande avsnitt ska jag diskutera bildningstraditionen och möjliga sätt att resonera kring DN-artiklarna utifrån den.

# BILDNING - CENTRALA BEGREPP OCH PERSPEKTIV

Liksom under föregående avsnitt som kretsar kring humankapitaltanken kommer jag till en början att här göra några historiska nedslag för att sedan anlägga ett mer samtida perspektiv på bildning och sätta det i relation till resonemang från DN-artiklarna. Jag gör således inga anspråk på att kunna presentera en heltäckande bild, men vill lyfta några grundläggande aspekter av detta vida och historiska begrepp.

## Den klassiska bildningens rötter

Gustavsson (2012) menar att bildningsbegreppet finns i tre erkända varianter: *klassisk bildning*, *liberal education* och *hermeneutisk bildning*. Det svenska folkbildningstanken är också relevant i detta sammanhang, och jag skall kort beröra dessa nämnda versioner. När Burman (2014) tecknar pedagogikens och didaktikens idéhistoria visar han också på bildningsidealens framväxt. *Didaktik* och bildning blir två begrepp som är tätt knutna till varandra, eftersom bildning kretsar kring de frågeställningar som kommit att kallas didaktikens centrala frågor: vad ska läras, varför ska det läras, och hur ska det läras? (Jank & Meyer 1997). I dessa frågor tar framväxten och formandet av utbildningssystemen avstamp, och även om svaren på frågorna varierat över tid ligger somliga grundidéer kvar. Utgångspunkten för bildningsidealet är människan, och vad som kännetecknar ett gott liv i ett gott samhälle. Ett gott liv, i sin mest allmänna definition kan alltså sägas vara det övergripande målet med bildning, men föreställningarna hur detta kan uppnås har alltså skiftat genom historien.

De grundläggande idéerna kring bildning i den västerländska historieskrivningen har antika rötter. I Athen användes begreppet *paideia* och romarna kom senare att använda begreppet *humanitas*, som båda har starka likheter med vårt bildningsbegrepp. Oavsett de inbördes olikheterna mellan den antika och romerska periodens idéströmningar och ideal, handlade det på ett fundamentalt plan om att förverkligas och fördjupas som människa. Bildningen sågs som en process som pågick hela livet, något som gick bortom den konkreta utbildningen (Burman 2014). Bildningen i den antika världen var dock reserverad för samhällets översta skick, och det övergripande idealet och högst värderade kunskapsstypen var *fronesis*, enligt den aristoteliska kunskapsindelningen. Det var alltså klokheten och det goda omdömet, och framförallt *sofia* som betyder vishet, som betraktades som den mest fulländade kunskapen i sin

kombination av insikt och vetande. För att åstadkomma denna fulländning behövdes enligt den antika uppfattningen en harmonisk och bred allmänbildning.

### **Bildung och universitetet i Berlin**

Den grekiska och romerska idévärlden satte människan i centrum. Människan var alltings mått, som den sofistiska frasen lyder (Burman 2014). Detta förändrades under medeltiden där tanken om mänskligt självförverkligande och ett gott liv ersattes med det övergripande målet att tjäna Gud och samhället.

När det tyska bildningsbegreppet *Bildung* tog plats på scenen i slutet av 1700-talet blev människan åter måttet.<sup>6</sup> Bildning och utbildning hade då inte skilda betydelser, men poängen var att elever inte bara skulle bli duktiga eller kunniga på ett yrke, utan att själva bildningen eller utbildningen var en förutsättning för att man skulle bli en fullvärdig människa. Liedman (1998) menar att Wilhelm von Humboldt, verksam på tidigt 1800-tal, är den person som starkast personifierar bildningsbegreppet. Detta kommer sig av att han förutom att vara filosof dessutom var politiker och preussisk ämbetsman som lyckades genomdriva avgörande förändringar inom skola och universitet. Bildandet av Berlinuniversitetet år 1809-1810 markerar Liedman som en milstolpe i bildningssammanhang. Här skulle ett fritt sökande efter kunskap äga rum, och det skulle eleverna redan ha lärt sig under sin tidigare skolgång. I praktiken blev verksamheten inte riktigt så fri som idealet var. Men liksom tidigare under antiken fanns tanken om att människan själv så att säga bär på svaren, och kan lära sig och finna dem genom god vägledning, inte genom att bli passivt matade med redan organiserat kunnande. Begreppsparet utbildning – bildning som då inte skilde sig åt har sedan dess kommit att växa isär och få om inte helt skilda betydelser, så skiftande och omstridda sådana, och bjuder in till olika associationer. Ett spänningsfält växer fram mellan dessa begrepp, och frågan om en människa ska *bildas* eller *utbildas* – och vad det ska innebära är en av de grundläggande frågorna som samhället och utbildningsinstitutionerna har förhandlat om sedan dess menar Liedman (1998).

Gustavsson (2009) påtalar att arvet från den klassiska bildningstanken lever kvar i form av föreställningen om att kunskap är något personligt, som påverkar hur vi

---

<sup>6</sup> Herder lär ha varit den som först formulerade begreppet *Bildung*, och han såg det som en synonym till utveckling. Både kulturen och individen utvecklas, och individerna potentiellt till fullvärdiga människor (Liedman 1998).

förstår både oss själva och omvärlden, att bildning är en fri process utan klart definierat mål utöver själva resultatet av den processen, och att det har ett värde att vara så kallat allmänbildad, alltså att ha en vidare kunskapsbas än den specifika yrkes- eller fackkunskap en individ besitter. Dessa grundläggande förutsättningar återspeglas också i de andra bildningstraditionerna. Så långt några korta nedslag i det klassiska bildningsbegreppet som det formulerades i antiken, och sedan återupptogs på 1700-talet i den tyska kulturfären, vars nämnda företrädare fortsatte att influera tänkandet kring bildning långt in i vår tid.

### **Vem får bildas?**

Innan jag går vidare till att relativt kort diskutera det amerikanska bildningsidealet finns några aspekter i relation till den klassiska bildningstanken som bör lyftas här. Det finns givetvis flera möjliga sätt att närma sig bildningsidealen. Jag har hittills och kommer också i fortsättningen söka uppehålla mig kring vad bildning *är* eller kan vara. Ett annat spår som erbjuder intressanta vinklar är att följa idéerna om *vem* som ska få bildas och utbildas. Det har förändrats genomgående i vår nära historia. I relation till för vem bildning är till för tycks tankarna om *vad* bildning är snarast vara intakta. Det är givetvis en sanning med modifikation, men jag vill här kort nämna problematiken kring bildning ur ett mer sociologiskt perspektiv.

Allt eftersom har bildningsidealen kritiserats för att vara exkluderande och elitistiska, eurocentriska, konservativa och misogynna.<sup>7</sup> Genomgående i de historiska nedslag kring bildning som jag gjort är att den process och utbildning som beskrivs i princip uteslutande är avsedd för eliten av unga män i samhället. De ideal och mål som uppställdes för deras räkning var i de flesta sammanhang helt inaktuella för kvinnor och andra typer av lägre stående medborgare. För dem fanns andra ändamål. Visst finns historiska tongivande didaktiska tänkare som betonat vikten av att inte bara pojkar i samhällets översta skikt ska få möjlighet att utvecklas och förverkliga sina förmågor. Men normen har varit att den typ av karaktärsdanande, människan-är-alltings-mått-bildning som det klassiska idealet förespråkar har varit avsedd för några få. Att följa samhällets utveckling i synen på vem som ska få bildas och utbildas är ett rikt spår, och kan erbjuda intressanta vinklar i förståelsen av vilken plats bildning har och hur det uppfattas i

---

<sup>7</sup> Se till exempel Jonsson (2007), Broady (2012), Gustavsson (2009) mfl.

samhället idag. Jag kommer dock inte på något mer omfattande vis gå in på det, även om jag kommer beröra dessa frågor under framställningens gång.

### **Liberal arts**

Den andra bildningstraditionen efter den klassiska som Gustavsson (2012) lyfter är *liberal education*. Bildning eller *bildung* har ingen exakt motsvarighet på engelska, men *liberal education* är ett väl etablerat begrepp. Gustavsson betonar två huvuddrag som kännetecknande för traditionen; en bred allmänbildande utbildning som ska förbereda studenten på kommande specialisering i yrkeslivet, och att utbildningens ska äga rum under gemensamma former i det sociala sammanhang som collegeinstitutionerna representerar. Filosofen Martha Nussbaum som är en av de samtida mest namnkunniga företrädarna och tänkarna kring traditionen håller fostransaspekten högt. Hon driver tesen att studenter genom de humanistiska studierna får utveckla en ökad tolerans för olikheter och insikt i andra människors liv, och på så sätt kan ett bättre samhälle skapas. Att utveckla ett gott omdöme hos individen är centralt, med målet att bli en god och demokratisk samhälls- och världsmedborgare som visar respekt och hänsyn till samhällets olika grupper. Att grundlägga dessa egenskaper blir alltså den humanistiska utbildningens uppgift (Nussbaum 2010).

En aspekt av *liberal education*, som förmodligen bidragit till att traditionen idag är levande och omdebatterad, handlar om det som kallas *Great Books*, att jämföra med kanonbegreppet på svenska. Det innebär att man ser litteraturstudier som ett centralt medel för att åstadkomma en empatisk men kritisk världsmedborgare. *Great Books*-traditionen har sitt ursprung i föreställningen om att västvärldens klassiska litteratur kan tjäna som vägvisare i livet och har ett universellt värde, oavsett vilken bakgrund den läsande har. Traditionen har både starka motståndare och förespråkare. Generellt går det att säga att förespråkarna hör hemma i en mer konservativ fåra, där kanon, alltså vilka böcker och tänkare som ska representeras, så gott som uteslutande består av så kallade döda vita män, och detta hålls inte som något problematiskt (Gustavsson 1996). Inom de postkoloniala och feministiska teorifälten är kritiken mot *great books* väl utvecklad ur många aspekter.<sup>8</sup> Inte minst i USA där både *Great Books*-traditionen varit stark samtidigt som samhället är sammansatt av många olika etniciteter och identiteter har den varit

---

<sup>8</sup> Se till exempel red. Ashcroft, B, Griffiths, G & Tiffin, Helen 1989 och 1995. För ett svenskt sammanhang, se ex Matthis, M (red, 2005).

föremål för massiv kritik. Kritiken är mångbottnad och handlar bland annat om att den litteratur som hålls för klassisk kanon endast representeras av vita män, och därigenom också hur *de Andra*, alltså alla som inte är just vita män, skildras i litteraturen. Hur stereotypen av ”den gode infödingen” som aldrig kan bli sant bildad som den västerländske mannen, men väl frigöra sig från det värsta av sin så att säga infödningmentalitet reproduceras i den litteratur som hålls för klassisk i konservativ bemärkelse, är något som Said (1993) och Jonsson (2007) utvecklar. När det handlar om vilka verk som skall behandlas som kanon, har denna kritik åstadkommit viss förändring, och den diskussionen är i högsta grad levande (Nussbaum 2010).

Tankarna om *Great Books* eller *kanon*, återkommer med jämna mellanrum även i den svenska debatten och är alltså en del av en samtida uppfattning kring vad bildning är. Tanken att utvalda böcker ska överföra vissa värderingar och erfarenheter till läsaren, svenskhet eller bildning eller vad som nu framhålls som önskvärt, återfinns generellt i politiska sammanhang med konservativa inslag, och utgår från en kanon som inte beaktat diskussionen kring representation och vilka berättelser som ska hållas för viktiga i samhället.<sup>9</sup> Liksom i USA har förslagen mött både bifall och invändningar, men med tanke på att Sverige så länge varit ett relativt homogent land och frågorna kring representation inte på samma sätt varit närvarande i den allmänna debatten, är diskussionen inte heller utvecklad på samma sätt (Gustavsson 1996). Även om det finns stora likheter mellan det klassiska bildningsidealet och *liberal education* som båda förespråkar en bred och harmonisk allmänbildning, finns också principiella skillnader. Broady (2012) menar att *Great Books* gör litteraturen och processen till ett medel och inget mål i sig för individen och dennes kunskapssökande, och därför snarast är en motsats till den klassiska bildningstanken.

### **Folkbildning i Sverige**

Gustavsson (2012) menar att det som närmast kan liknas vid *liberal education* i svenska sammanhang är den utbildning som folkhögskolorna erbjuder. Tanken på en bred utbildning i ett starkt socialt sammanhang är lika här, även om det föreligger andra stora skillnader. Detta leder in på ett kort stopp vid bildningstanken i en svensk kontext. Jag

---

<sup>9</sup> Senast i november 2017 var det Kristdemokraterna som lyfte behovet av en fastställd kanon som medel i integrationspolitiken. Fokus hamnade dock på partiledaren själv: Lindenbaum, M (2017, 16 november) Partiledaren Ebba Busch Thor (KD) testades i litteratur-svarade fel på alla frågor. SVT Nyheter.

menar att det är rimligt att anta att det finns ett arv i samtiden från tidigare diskussioner och föreställningar om bildning i specifikt svenska sammanhang som påverkar synen på vad det är idag, och därför vill jag kort beröra den.

En av de mest slagkraftiga sentenserna i den svenska bildningsdebatten kan hämtas från Ellen Key när hon formulerade bildning som ”det som är kvar, sedan vi glömt allt, vad vi lärt” (Burman & Sundgren 2010, s 124). Det är en formulering som ofta åberopas när bildning kommer på tal, även om det inte sker någon vidare fördjupning i Ellen Keys föreställningar om bildning som kanske inte alla hade samma allmängiltiga tilltal. Svenska bildningssammanhang utmärks annars av den under lång tid levande diskussionen kring folkbildning. Också det var en spretig och månghövdad diskussion, där bildningen skulle tjäna högst olika syften. Det kunde vara en ren politisk maktanalys i botten, till exempel som hos den socialdemokratiska politikern Zeth Höglund, som år 1912 menade att bildningens övergripande mål var klasskampen. Han menade att borgerskapets överlägsna bildning var det medel med vilken de upprätthöll sitt herravälde, och arbetarklassens bildning var användbara vapen för att ändra samhällsordningen.

Karl Johan Gabrielsson, också socialdemokrat, hade ett annat perspektiv när han 1897 skrev om arbetarklassens möjligheter till självbildning. Han betonade istället bildningens möjliga lycka, att det genom flit kunde vara möjligt att bli en mer sann människa (Burman & Sundgren 2010). Det florerade alltså både tankar om bildning som individens pågående utveckling med obestämt utfall och ett mer instrumentellt eller pragmatiskt perspektiv där bildningen skulle tjäna klasskampen, och spår av alla dessa finns kvar i våra föreställningar idag.

### **Den hermeneutiska bildningstraditionen**

Den sista tradition jag vill beröra under denna bildningsgenomgång är den som kallas *hermeneutisk bildning*. Gustavsson (2009) använder begreppen *utfärd och återkomst* som följeslagare för att resonera kring en hermeneutisk bildningstanke. Bildningsresan var något som människor av viss samhällelig status förr brukade företa sig, att resa runt i Europa och komma hem med sina nya erfarenheter och lärdomar. Idag går resorna över hela jordklotet. Gustavsson menar att den resan också kan ske genom en bok eller en film: ”Bildning som resa blir till en bild, en metafor för vad bildning är i vidare mening. Denna utfärd börjar hemma och slutar hemma, det är bilden för bildning som utfärd och återkomst” (s 109). *Berättelsen* är ett viktigt begrepp i relation till metaforen av bildningen

som resa. Litteraturhistorien är full av tongivande berättelser som kan förstås som bildningsresor. Gustavsson använder sig av ett av de vanligaste och äldsta exemplen, Odysseen. Andra verk som kan förstås i det ljuset är till exempel Voltaires *Candide* som Defoes *Robinson Crusoe*. Trots problematiken och vanskligheten i universalitetstanken undrar Gustavsson om inte berättelser som handlar om just utfärd och åtkomst faktiskt kan kallas universella, att människan kan förstå sig själv genom att berätta om sitt liv som en resa, ett äventyr.

### **Globaliseringen som tolkningens tid**

De hermeneutiska, samtida idéerna kring bildning utgår från de villkor och livsbetingelser som globaliseringen medför, något Kemp (2005) diskuterar utförligt. Kristensson Ugglå (2012) resonerar kring en modern bildningssyn utifrån samma förutsättning, som innebär att förmågan till tolkning i en globaliserad och snabbt skiftande tillvaro i ett till synes överflöd av information hamnar i centrum: ”Globaliseringen är också en hermeneutikens tidsålder präglad av mångtydighet och tolkningskonflikter” (s 8). Kristensson Ugglå menar att ett bildningsbegrepp som betonar tolkning så att säga överskrider de tidigare nämnda bildningsansatserna. Alltså att det avgörande inte är att försöka befästa en given kanon av kunskap och värderingar, eller rikta intresset mot individen och dess kapacitet till ”lärdom”. Istället är det förmågan att kunna orientera sig och hantera en rikedom av perspektiv och de konflikter mellan tolkningar som uppstår som är det viktiga. Av en sådan person krävs kreativitet och förmågan till kritiskt tänkande, som i sig bygger på väl underbyggda övertygelser. ”Den som kan sägas vara bildad är med andra ord en person som äger en förmåga att korsa etablerade gränser, som kan tänka i nya och oväntade banor, navigera på okända vatten och vara hemmastadd i skilda världar” (s 14). Kemp (2005) kallar detta ideal för *världsmedborgaren*, en tankefigur som också Nussbaum (2010) använder sig av<sup>10</sup>.

Det hermeneutiska bildningsidealet är inte frikopplat från andra bildningsideal, men har alltså som Kristensson Ugglå menar ett annat fokus. Med detta perspektiv blir bildning också *erfarenheter*. Erfarenheter som vidgar och förändrar förståelsehorisonten, som möjliggör ett kritiskt tänkande, utanför det uppenbart sagda. Om vi ska tala med de tidigare nämnda kunskapstyperna är *fronesis* centralt. Att vara rik på

---

<sup>10</sup> ”Global citizenship”, Nussbaum (2010, s 93).



erfarenheter möjliggör att handla och agera på ett klokt vis, i skilda sammanhang och situationer (Gustavsson 2012). Även om tidigare diskuterade bildningsbegrepp också betonat processen, *blivandet* i bildningen, är det än mer centralt i den hermeneutiska bildningstanken. Bildning är något som aldrig blir färdigt. En variant av resandets metaforer för att beskriva den samtida och reflexiva bildningen skulle kunna vara en resa där man aldrig kommer hem. Världen förändras kontinuerligt och för snabbt. Det finns inget stabilt hem att återvända till (Kemp 2005).

### **Materiell och formell bildningsteori**

Ett möjligt sätt att förstå och formulera dragen i bildningstankarna som formulerats ovan kan hämtas från begreppsparet *materiell* och *formell bildningsteori*. Det återfinns bland annat hos Wolfgang Klafki, en av centralfigurerna inom 1900-talets tyska didaktikfält. Jank och Meyer (1997) menar att begreppen har en än längre historia, men att skillnaden dem emellan framförallt formulerades under 1700-talet, när de medeltida klosterscholorna ifrågasattes, både i fråga om innehåll som skulle läras och hur metoderna för detta såg ut. I det som kallas materiell bildningsteori är innehållet huvudfokus. Det vill säga – vad är viktigt för eleven att kunna eller få erfarenhet av? I Björklunds betonande av fakta och idén om likvärdighet utifrån att alla elever ska tillgodogöra sig samma stoff genom samma sorts undervisning finns spår av detta tänkande. Det speglas också i traditionerna kring *Great Books* inom *liberal education* och den kanondiskussion som följer med den.

Den formella bildningsteorin utgår istället från eleven – just nu och i en oviss framtid. Den klassiska bildningstanken med individens utveckling och självförverkligande som mål i sig kan förstås i det ljuset. Den hermeneutiska bildningstanken har sin utgångspunkt i den formella med individen som tolkande subjekt, men överskrider båda teorierna eftersom fokus ligger på tolkningen, precis som Kristensson Ugglas påpekar (2012). De olika bildningsteorierna går att dra tämligen långt åt respektive håll, men det råder inga vattentäta skott dem emellan. Den materiella där innehållet är det centrala kan dock dras till sin spets i undervisningsteknologi, och ligger i botten för det så kallade curriculum-tänkande där den tidigare diskuterade Bobbitt är en av förgrundsgestalterna. Det har varit dominerande i det amerikanska utbildningsväsendet och bildningsidéerna i en annan utsträckning än i Europa.

Den formella bildningsteorin kan i sin tur dras till sin ytterlighet med bilden av en självständig och kunskapstörstande individ som ”fritt söker efter kunskap”. Detta är

givetvis förenklingar och typologier, men är användbara för att förstå och placera föreställningar som ger sig till känna i debatt och argumentation kring utbildning och skola, avseende både metoder och innehåll.

### **Bildningens gemensamma drag**

Så långt har jag försökt sammanfatta bildningsbegreppet genom korta historiska nedslag och begrepp som kan kopplas till idéerna. Innan jag vänder åter till DN-artiklarna vill jag här avrunda genom att ringa in några av bildningstraditionernas gemensamma drag. Till att börja med kan vi konstatera att bildning i ljuset av dessa nedslag inte är ett knippe färdigheter eller ett examensbevis, en uppsättning sociala tricks eller förmågan att använda rätt bestick vid bordet, även om det kan användas så i vardagligt tal. Bildning är inte heller ett visst antal lästa böcker eller något som konserverar en viss social ordning där män som representerar en smal gammal-europa-centrerad kultursyn ändå fungerar normerande. Den bilden finns kvar och har kritiserats från såväl feministiska, postkoloniala och politiska/klassrelaterade perspektiv. Det arbetet blir dock inte färdigt eftersom arvet efter den aspekten av det klassiska bildningsidealet tycks seglivat.

Avgörande är att bildning inte kan definieras slutgiltigt. Hopmann (2007) skriver att bildningsbegreppet rymmer en mängd element. Det handlar om att utveckla individen genom lärande. Om den unika utkomsten av den lärandes möte med världen. I ett bildningstänkande är kunskap något som individen har en *relation* till, något som förändrar personen och dennes syn på världen. Bildning är något obestämt ”mer” än summan av kunskaper eller förmågan att kunna göra något. Bildning är det som framträder, som återstår bortom en specifik situerad situation med ett givet ämne. En viktig poäng Hopmann gör är att det finns många olika versioner av bildning, med olika filosofiska och normativa perspektiv.

Liedman (2010) menar att bildningens värld måste vara full av motsägelser, det är på så sätt den fortsätter vara levande, det ligger inneboende i begreppet att det går att tolka på flera olika sätt. Idéerna och idealen som ryms samtidigt spretar, både bygger på varandra och drar ifrån varandra. Bildningens karta skiftar och ändrar form – och är en komplex process kopplad till fronesisbegreppet. Att bildningsbegreppet historiskt sett kunnat låna sig till många olika definitioner – och har använts utan att egentligen förklaras närmare angående vilken variant av bildning som avses, understryker behovet av att fortsätta diskussionen och att formulera vilken del av det breda tankegodset som avses i ett

mer specifikt sammanhang, särskilt när de uttalas av människor som befinner sig i olika typer av maktpositioner i samhället.

## DN-DEBATTEN I BILDNINGSPERSPEKTIV

Vad kan nu denna genomgång av bildningstraditionen bidra med när jag åter vänder blicken till debatten i *Dagens Nyheter*? Jag har redan varit inne på att debattörerna etablerats i två ungefärliga läger i förhållande till en grundläggande kunskapssyn med begreppen naiv och förenklad, där vi har *Dagens Nyheter*s opinionsjournalistik tillsammans med Zaremba och Björklund i det ena och en konstruktivistiskt färgad kunskapssyn med Karlsson, Liedman, Franke och Göransson i det andra.

Bengt Göransson skriver att unga människor har rätt att i skolan tillgodogöra sig olika typer av kunskaper som de kan ha både glädje och nytta av i sina liv både nu och i framtiden, och att de också måste få ”en chans att forma sina liv utan att vara redskap för andra intressen och behov”. Detta uttrycker klart en allmän men genomgående idé om kunskap och bildning som personligt hållen, som något påverkar en människas liv på flera sätt. Något som alltså kan förstås som en bildningstanke som går åt det klassiska hållet. Samtidigt menar inte Göransson att bildning är en enskild angelägenhet för en viss typ av människor, utan varnar för att individualismen dragits för långt och vill inte att utbildningar ska bli för smala för tidigt, och därmed avgöra vilka människor som ska ha tillgång till vissa kunskaper redan i ett tidigt skede i livet. Här finns idéer som med ett brett samhällsfokus och en önskan om mindre individualism kan spåras till en socialdemokratisk folkbildningstanke som har gemensamma drag med *liberal education*. En bred och stadig grund att stå på gynnar både individ och samhälle. Explicit vänder sig Göransson också mot idéerna om effektivitet i talet om utbildning, som löper som en röd tråd i det humankapitalistiska resonemanget, från Bobbitt till Svenskt Näringsliv och Björklund. Göransson resonerar tydligt utifrån ett brett bildningsperspektiv, och i enlighet med en sådan logik blir hans påståenden att kunskap inte är ett ting som kan köpas och säljas, och att läraren inte heller är någon ”bodknodd” som levererar beställda varor helt rimliga.

När Liedman i sin debattartikel skriver att kunskap inte är något som naturligt kan växa fram hos ett barn som somliga reformpedagoger hävdar, avgränsar han sig mot den klassiska antika föreställningen att varje barn bär kunskaperna och sanningen inom sig, som pedagogen skall locka fram och få att växa. När han menar att den viktigaste kunskapen är att kunna argumentera innebär det att han rör sig i ett samtida och hermeneutiskt bildningsideal. För att kunna argumentera krävs analys och förmåga att

problematisera och relatera fenomen till varandra. En väl underbyggd argumentation föregås av ett tolkningsarbete, den process som är så avgörande i samtidens globaliserade och informationsrika samhälle, som Kristensson Uggla (2012) menar. En god argumentation förutsätter också att det ligger en mängd ”fakta” i botten, tillsammans med olika typer av erfarenheter. Allt detta blir snarast underförstått i Liedmans resonemang, och detta sätt att tänka är en klar måltavla för Björklund med flera. Det är ”högt ovanför skolans realiteter” säger Zaremba. Det har ingen plats i den dominerande diskursen om vad som egentligen är skolans problem, skulle vara ett annat sätt att säga det. Mer fakta, mindre analys, kräver Björklund, utifrån en logik där de hålls separata, där argumentation inte förutsätter ”fakta”, utan likställs med tyckande.

Karlsson använder sig av olika typer av argument med grund i ett brett bildningsinriktat perspektiv. Han understryker vikten av elevens egna, aktiva kunskapssökande, och menar att det som kallas flumskolan handlar om ämnesöverskridande temaarbeten som söker beskriva en komplex verklighet. Detta och elevens tydliga plats i centrum för skolarbetet vill han kalla humanism istället för flum. Karlssons betonande av att viktig kunskap är svår att mäta och att eleverna måste tränas till att tänka själva ansluter sig till en bildningsidé där kunskapen är en process, och det är rimligt att utgå från att ”tänka själva” innefattar både ett gott omdöme och en förmåga att kunna argumentera för en ståndpunkt. Det kritiska tänkandet och det goda omdömet håller Nussbaum (2010) centralt i *liberal education*-traditionens formande av goda samhällsmedborgare. Karlsson påpekar också att det är lärarna som ska ställa frågorna och eleverna som ska besvara dem, vilket är helt i enlighet med en sokratisk, dialogisk typ av pedagogik som hör bildningstanken till, även om det rimligtvis inte handlar om att locka fram ett frö av den ursprungliga sanningen som eleven redan bär inom sig, enligt den antika föreställningen. Samtidigt som denna typ av argumentation är den dominerande så skriver Karlsson tidigt i texten att kommunaliseringen innebar att ”vi” – vi får anta lärarna – blev mer ”delaktiga i skolans profilering, utveckling, konkurrenskraft”. Dessa begrepp kommer från den marknadsinriktade styrningen av skolan, och är typiska kännetecken för det som Lundström och Rönnerberg (2015) lyfter som aspekter i lärarnas förändrade yrkesroll som tar tid från själva kärnupdraget. I Karlssons beskrivning framstår det istället som något positivt, som främjar lärarnas delaktighet.

När Franke formulerar sin idealbild av läraren utifrån den nya lärarutbildning hon varit med att utforma tecknas också en idé om bildning. Undervisning kan inte ske på recept från politiker utan kan och bör ske på en mängd olika sätt som är

anpassade efter den givna situationen. Det ligger i lärarens professionella omdöme att välja rätt. Lärarens uppdrag är definitivt inte att presentera fakta för eleverna. Lärarens egen bildningsprocess beskrivs som att förutom att förvärva goda ämneskunskaper tillsammans med en bred kännedom om unga människor och dess samspel i grupp, få utveckla och prova dessa förmågor under vägledning. Processen framträder som viktig, helt i enlighet med ett grundläggande bildningsperspektiv. Det går att se det goda omdömet och skaffandet av erfarenheter under goda förutsättningar som centralt, som dock utgår från en specifik professionell praktik. Utifrån en sådan betoning finns starka likheter med ett perspektiv hämtat från *liberal education*, där en bred grund att stå på ger de specifika yrkeskunskaperna sin kvalitet och mening.

I dessa artiklar kan vi se tydliga spår av det Gustavsson (2009) menar återstår av arvet från den klassiska bildningstanken. Den personliga relationen till kunskap, bildning som fri process, och den allmänna orienteringen utöver ens specialiserade yrke är inslag som finns i såväl Liedmans som Karlsson och Frankes texter.

### **Ingen plats för bildning**

*Dagens Nyheter*s opinionstexter kommenterar debatten och politiska förslag utifrån ett dagsaktuellt perspektiv. De är inte fullständigt enhetliga och lyfter olika aspekter av debatten, men i grunden bygger de, utifrån den tolkning som görs här, på den ekonomiska motiveringen av utbildning, där marknadens plats och dess konkurrensekvanser är självskrivna och inte kan ifrågasättas – trots att kommunaliseringen som sådan ofta kritiseras. Ett ifrågasättande av Björklund och dennes förslag saknas inte, men det görs på andra premisser än till exempel Liedman. Opinionstexterna är eniga om att skolan har förfallit, och att en bra skola levererar kvalitet som går att mäta och är för viktig för att överlämnas till ”det pedagogiska etablissemangen” med deras pedagogiska trender och nycker.

Den vänstervridna flumskola där eleverna ”fritt söker efter kunskap” eller möjligtvis har en handledande lärare och de dåliga resultat som beskrivs som konsekvenser av detta, skulle också kunna beskrivas med Karlssons termer. Alltså som en elevcentrerad humanistisk verksamhet som betonar aktivitet och utforskande, där kunskap med Göranssons formuleringar blir något som är viktigt både nu och i framtiden. Men – med utgångspunkt i tankarna om bildningens gemensamma drag som något av processkaraktär, vars utfall inte går att säkerställa och inte heller enkelt kan mätas, blir

resonemang av de slagen egentligen obegripliga och saknar relevans, om det övergripande målet alltid är just mätbara resultat.

### **Bildning och ekonomisk effektivitet**

Bildningens process som ett grundläggande mål i sig, kontra utbildning som investering är perspektiv som är svåra att förena. Broady (2012) menar att allt målorienterat utbildningstänkande går emot bildningsprocessens obestämda utfall. En sådan process är svår att motivera utifrån ekonomisk nytta och effektivitet eftersom inga garantier kan lämnas. I Svenskt Näringslivs rapport är bildningstanken grunden som författarna tar spjörn mot och förkastar, även om det inte kallas bildning specifikt. Den avfärdar allt som inte kan uppfattas som direkt nyttigt och ändamålsenligt och betonar problemen med studier i humaniora och konstnärliga ämnen, liksom Becker gjorde i formulerandet av humankapitalteorin. I rapporten syns också liksom hos Zaremba förlöjligandet som strategi, med exemplen på högskolekurser som handlar om Harry Potter och Ortsnamn.<sup>11</sup>

Bildning kan – om vi accepterar grundpremisen med det ekonomiska språket – ses som en investering i det Bourdieu kallade det kulturella kapitalet.<sup>12</sup> Men då opererar vi fortfarande inom den givna språkliga ekonomiska ramen, och bildning förstås då varken som innehåll eller process, utan som snarast som en etikett på en utgiftspost i balansräkningen, och det är en utgift som Svenskt Näringsliv utifrån sin rapport vill undvika.

### **Bildningen som alternativ**

Att bildningstanken inte lyckats hävda sin plats på ett varaktigt vis inom skola och utbildning kan delvis förklaras med att debatten så länge haft sin upprinnelse och låsning i konflikten mellan förmedlingspedagogik och progressivism, menar Gustavsson (2009). Om diskussionerna alltid utgår från å ena sidan att läraren på ett så effektivt sätt som möjligt är förmedlare av ett stoff som hämtas från en lärobok och alltså bedriver ”katederundervisning” som kräver ett stort mått av disciplin och ordning, eller å andra

---

<sup>11</sup> Förslaget möttes med en omfattande kritik som argumenterade bland annat ur bildningsperspektiv, i DN Kultur såväl som andra media. Se ex Bönström, L (2011, juli). *Konsten att strula till ett liv - Svenskt Näringsliv som en riktig veta bättre typ. Tidningen Kulturen*, och Liljestränd, J (2011, 21 december) *Salander möter Kant. Dagens Nyheter*.

<sup>12</sup> Se ex Gytz Olesen (2004), Pierre Bourdieu.

sidan en pedagogik som betonar elevens motivation, intresse och egna erfarenheter där lärarens roll fungerar mer handledande, och huruvida dessa beskrivna riktningar är bra eller dåliga öppnas inga andra vägar eller pedagogiska alternativ. Denna hållning visar sig i DN:s opinionsjournalistik, och Zarembas och Björklunds debattinlägg, som jag tidigare lyfte i relation till hur debattartiklarna allmänt är formulerade, och att det är en vanligt förekommande tendens inom utbildningsdebatten, som också Lundgren och Säljö (2010) och Wiklund (2012) pekar på. Den tydliga strategi som oftast används för att avfärda den progressiva pedagogiken är ett förlöjligande och förenklande av både dess ståndpunkter och företrädare snarare än saklig argumentation. Liedman och Franke kritiserar båda Zaremba och Björklund för sin ytliga kunskapssyn och angriper dem således ur ett intellektuellt perspektiv där de har så att säga övertaget, åtminstone i symboliskt hänseende. Liedman menar att det inte finns plats för någon levande människa i ett strikt förmedlingspedagogiskt perspektiv, och påtalar hålen i Zarembas argumentation, delvis genom att analysera konsekvenser av saker Zaremba endast säger implicit. Även om debatten blivit förenklad och låst utifrån beskrivningen ovan inrymmer dock båda dessa pedagogiska alternativ aspekter av bildning, sett utifrån det tidigare nämnda begreppsparat materiell och formell bildningsteori.

En möjlig väg ut ur detta låsta förhållande kan erbjudas i form av en samtida och tolkningsfokuserad, reflexiv hermeneutisk bildning, menar Gustavsson (2009). Detta tredje alternativ överskrider ett ensidigt betonande av individens intresse såväl som föreställningen om kunskap som objektiva entiteter som alla ska tillgodogöra sig, går bortom ”den pedagogiska debattens ensidiga inriktning på ett val mellan två ofullständiga pedagogiska synsätt” (s 132). Nordin (2010) skriver att bildning med detta synsätt handlar om både kunskap och människa och är dialogisk till sitt väsen eftersom den alltid förhåller sig till något eller någon.

Liedmans inlägg i DN är det som närmast svarar mot detta förhållningssätt, men som nämnt avfärdas det fullständigt av Zaremba eftersom Liedmans ”tanke svävar så högt över skolans realiteter att den har svårt att ta till sig omständigheter som inte stämmer med hans karta över gängse konflikter”. Åter visas glappet mellan de olika diskussionerna. Zaremba menar således att hans berättelser om kommunpolitik, ekonomi och inkompetenta lärare är den berättelse om skolan som äger giltighet, Liedmans version gör det inte. Och poängen är att inom en ekonomiskt motiverad logik, den Zaremba grundar sig på, får Liedmans typ av argumentation varken rum eller fäste. Den behandlar något annat.



## **Bildning och katederundervisning i relation till krisdiskursen**

Utifrån krisdiskursen och ett ekonomiskt grundat synsätt på utbildning och de föreställningar om vilka krav som kommer att ställas på den framtida europén, riktar EU:s policyskrifter tyngden på nyckelkompetenser för individen, och minskat fokus på skolans ämnen. Betoningen ligger på flexibilitet och individens livslånga anpassning och vidareutbildning av olika slag. Steget bort från skolans ämnesuppdelning och betonandet på individer som bärare av färdigheter och attityder, alltså nyckelkompetenser, innebär dock inte att de går att förena med en bildningstanke. Det är istället framförallt i relation till just talet om flexibilitet och livslångt lärande som bildning hålls som ett motspråk eller en motkraft (Nordin 2010, Kemp 2005). Som tidigare påpekat har livslångt lärande ur europeisk utbildningspolicy karaktären av livslång omskolning för olika tillfälliga jobb snarare än en livslång bildningsprocess.

En fundamental inkonsekvens som uppstår i förordandet av katederundervisning, och en syn på kunskap som grovt kan sammanfattas som att den förespråkar ”mer fakta, mindre diskussion och analys”, är att den varken stämmer överens med ett bildningsperspektiv eller ett samhälle där utbildning och andra mänskliga aktiviteter främst skall räknas i ekonomiska termer. Den internationella krisdiskursen, som kretsar kring vad globaliseringen har inneburit och kommer att innebära för utmaningar för Europa, som tillsammans med USA så att säga låg i framkant på till synes alla samhällsliga områden, är grunden som den svenska retoriken kring skolans kris bygger på, även om det sällan uttalas. Föreställningen och ambitionen att även mänskliga verksamheter och samhällsliga funktioner ska kunna kontrolleras och mätas enligt den new-public-management-ideologi som genomsyrat samhällsfunktionerna under de senaste årtiondena, har starkt influerat den pågående strukturella omvandlingen av komplexa och i grunden svåråttbara skeenden, funktioner och verksamheter till enklare, kvantifierbara enheter. Skolan är en av de komplexa verksamheter som utsätts för en sådan förändring och förenkling.

Samtidigt som arbetet med att göra svåråttbara och komplexa fenomen enklare och mätbara pågår, äger det rum ett överordnat offentligt och internationellt samtal där globaliseringen och dess medförande snabba förändring på samhället som vi känner det är utgångspunkten. En grundförutsättning i det samtalet är föreställningen att människor hela tiden måste hantera ökad komplexitet och själva blir mer flexibla, i en allt

snabbare hastighet. Samtiden är full av standardformuleringar som talar om kunskap som färskvara, alltså att världen går så snabbt att fakta/kunskaper snabbt blir irrelevanta i det hektiska flödet av information. Rent praktiskt måste alltså utbildningsinstitutionerna struktureras om för att möta de samhälleliga behoven som denna föränderliga tillvaro medför, men till sist är det upp till den enskilda individen att agera på dessa förutsättningar. Det innebär att ständigt vara beredd på att omforma och omskapa sig själv, och förnya sina kunskaper.

Sett ur ett utbildningsperspektiv förstår jag det som att svenska politiker med Björklund i spetsen, vill lösa ut den nödvändiga omstrukturering skolan som är en följd av detta komplicerade och motsägelsefulla tillstånd i samtiden, med att skolan ska leverera mer fakta, en typ av kunskap som lätt görs mätbar. Detta även om det i relation till Europarådets problembeskrivning inte alls stämmer överens med de förutsedda behoven av den typ av kompetenser som framhålls som viktiga i framtiden. ”Mer fakta”, som Björklund förskriver, men uttalat mindre tid åt att utveckla verktyg att hantera dessa fakta visar på logiska glapp. Ökad komplexitet och högre krav på individen skall alltså enligt delar av debatten i *Dagens Nyheter* lösas genom att skolans värld ska göras mindre komplex och mer bunden till yttre auktoriteter, i form av internationella mätningar och så vidare.

Det finns i detta tankesätt spår av en föreställning om en annan, lätthanterligare tid, och en önskan om att återgå till den. Att ta sig an det nutida samhällets förutsättningar och krav – som man ur flera aspekter samtidigt accepterar – genom att söka en återgång till denna enklare och bättre tid, är ett motsägelsefullt resonemang, fyllt av logiska glapp.

## AVSLUTANDE DISKUSSION

Nordin (2010) menar att den kritiska pedagogikens uppgift är att fördjupa det kvalificerade samtalet. Liksom jag lyfte i inledningen betonar Englund (2012) att diskussionen kring kunskap, skola och utbildning tillhör de fundamentala frågorna i vårt samhälle, och därför tar behovet av nyansering och fördjupning inte slut. Mitt syfte har varit att bidra till en liten del av den övergripande diskussionen kring kunskap med detta arbete, med utgångspunkt i begreppet katederundervisning, och hur debatten kring detta såg ut i *Dagens Nyheter* 2011.

Jag menar att uppsatsen visar att när vi talar om katederundervisning inte endast talar om en metod för lärare i klassrummet. Vare sig det sker medvetet och explicit eller inte av den som använder ordet, ingår katederundervisningsbegreppet i en tradition och debatt där olika typer av kunskap och föreställningar om vad skolan är till för, och vad som är viktig kunskap ger sig till känna. Även om debattörerna till det yttre diskuterar samma saker framträder djupa skillnader där det talas från klart olika perspektiv, utifrån olika nivåer av analys. En möjlig skiljelinje i synen på kunskap som framträder i relation till användningen av katederundervisningsbegreppet i det undersökta materialet går mellan en konstruktivistiskt hållen kunskapssyn och en naiv och förenklad, för att använda Chan och Elliots terminologi (2004). Den naiva hållningen hänger samman med att man förespråkar katederundervisning, men ger sig inte tillkänna genom en explicit diskussion kring kunskap, utan snarare genom ett förlöjligande av dem som problematiserar kunskapsbegreppet. Den konstruktivistiska synen avspeglas i ett problematiserande av katederundervisningsbegreppet som sådant, och i betonandet av kunskap som en process liksom ett ifrågasättande av möjligheterna att reducera kunskap till något mätbart.

Vad min undersökning visar är att begreppet katederundervisning i det studerade sammanhanget är ett normerande och moraliskt begrepp som när det förespråkas som botemedel för skolans kris eller det enda rätta sättet att undervisa förutom att bära med sig föreställningen att kunskap är mätbar också implicerar att lärande främst är en kognitiv process som bäst äger rum individuellt, och att grupparbeten försämrar lärande och mätbara resultat. Förespråkandet av katederundervisning uppvisar också ett högst paradoxalt förhållande till retoriken i den samtida europeiska krisdiskursen, trots att föreställningen om utbildningssystemens kris och konkurrens som drivkraft är gemensam. De problem som skolan visar, i synnerhet genom de internationella mätningarna, ett styrmedel sprunget ur *New Public Management* (Nordin 2012, Liedman 2011), ska enligt

Björklund och de övriga förespråkarna för katederundervisning lösas genom en återgång till en föreställd konservativ skola som inte behöver hantera den komplexitet som samtiden samtidigt sägs innebära.

### **Bildning och humankapital som analysverktyg**

Vad har då de olika idéhistoriska perspektiven sammanfattningsvis bidragit med i förståelsen av debatten i DN 2011? Jag menar att genom att anlägga dessa perspektiv som raster erbjuds ett möjligt analysverktyg i ambitionen av att fördjupa, nyansera och utveckla det offentliga samtalet kring skola och utbildning. Debatten i DN 2011 bekräftar i den tolkning som jag gjort att den ekonomiska motiveringen är den dominerande, i enlighet med tidigare forskning. Dåvarande utbildningsministerns tänkande, liksom *Dagens Nyheters* opinionsjournalistik bär en tydlig prägel av den nyliberala beskrivningen av skolan som fokuserar på fallande resultat, ordning och reda. Den bygger på en till synes oreflekterad syn på kunskap som mätbar och föreställningen om en kunskapsmarknad som ska leverera kvalitet för att stå sig väl i konkurrens mellan andra skolor, och i förlängningen andra länder. Skribenten Maciej Zaremba som ges ett stort utrymme och tolkningsföreträde delar i min tolkning dessa premisser, och driver uppfattningen att den i hans analys eftersträvansvärda katederundervisningen prioriteras bort till förmån för grupparbeten av ekonomiska skäl.

Utifrån Zarembas resonemang handlar centrala aspekter av krisen om att sparsamma kommuntjänstemän inte vill betala för en kunnig lärare – som det i hans mening knappt finns några – utan istället väljer obehöriga eller dåliga lärare som inte klarar av att bedriva kvalificerad undervisning. Zaremba underkänner också i tydliga ordalag de debattörer som invänder mot hans åsikter eller väljer att lyfta andra aspekter, och menar att hans egen beskrivning av problemen i skolan är vad det verkligen handlar om.

Att denna bild är dominerande i den studerade debatten betyder inte att det saknas alternativa röster, och i enlighet med resonemangen jag fört under föregående avsnitt bär alltså de inlägg och debattörer som förhåller sig kritiska till Zaremba och Björklund med sig tydliga spår av ett varierat bildningstänkande. De resonerar kring de givna samhällsliga premisserna jag skissat ovan, men ifrågasätter dem eller betonar andra aspekter av skolan och dess problematik. Så långt kan alltså debatten kategoriseras som

exempel utifrån de förutsättningar jag tecknade. Ekonomin dominerar, bildningen är underordnad. Kan detta perspektiv användas på andra situationer?

En analys liksom den jag genomfört kan bidra till att identifiera utifrån vilket perspektiv en åtgärd propageras för, eller vad en problembeskrivning fokuserar på eller utelämnar. Det kan förhoppningsvis synliggöra de eventuella punkter där argumenten kan mötas och potentiellt öppnas. Alltså: Var kan diskurserna överbyggas? Eller åtminstone bidra till att genom att synliggöra de olika traditionerna på så sätt få dem att lättare erkännas som att de tar sin utgångspunkt i olika föreställningar, och därför samtala om just det snarare än att underkänna varandras anspråk fastän man talar om skilda saker. Det är min mening att det offentliga samtalet om skolan behöver vara så nyanserat och kvalificerat att det kan inrymma tal om ekonomi och strukturella ramar och framtida behov av arbetskraft utan att individer reduceras till enheter som i den globala ordningen bedöms och värderas efter hur flexibla de är för vad som just i stunden krävs. Det behöver vara så nyanserat och kvalificerat att komplexitet tillåts ta plats, att en röst inte per automatik förlöjligas för att den lyfter aspekter av skolan som har sin utgångspunkt i individen som ett aktivt subjekt, med behov och önskemål och föreställningar och förmågor som inte låter sig mätas, och att detta också tillåts värderas högre. Att avfärda en sådan utgångspunkt som flum, eller att det med Zarembas ord innebär att man svävar högt över skolans realiteter, leder inte till en mer kvalificerad och fördjupad diskussion, utan till förstärkta dikotomier, vare sig man förstår dem som skillnader i människobilder eller som sociologiska strukturer, något jag kommer att diskutera nedan.

Det är också min mening att ett återkommande medialt underkännande av kompetensen hos lärarna som yrkeskår och ett pågående förlöjligande och omyndigförklarande av pedagogisk forskning snarare än en diskussion och ett eventuellt ifrågasättande av densamma, betydligt försvårar ett kvalificerat samtal. Då landar vi istället i en situation där den som ropar högst och har bäst tillgång till media och kan påverka opinionen ”vinner”, inte genom bäst argument utan genom dominans. Därför är det synnerligen viktigt att fortsätta beakta och undersöka de olika forum som finns för det övergripande samtalet kring skolan, och att väva in aspekter kring makt och tolkningsutrymme. Vem talar? Och varför?

## **Framåtblick**

I uppsatsen har jag använt *kunskapssyn*, *bildning* och *humankapital* som orienterande begrepp som visar sig erbjuda ett möjligt sätt att också förstå så att säga debattens natur. Tidigare under humankapitaldiskussionen ställde jag frågan hur det kan komma sig att debattörerna från de olika positionerna så sällan tycks tala om samma saker. Det handlar förvisso om skolan, men som jag menar att jag visat ovan framträder stora skillnader mellan bilderna av vad skolans uppgift är, vilket är en föreställning som är helt sammankopplad med diskussionen om skolans kris och förfall, även om det inte uttrycks explicit. Debattörerna utgår inte från samma premisser och underkänner motståndarnas anspråk, men egentligen inte genom att grundligt diskutera eller kritisera dessa perspektiv eller premisser, utan genom att kritisera och stundtals idiotförklara den andre eller en schablonartad version av den andres perspektiv.

Vi kan alltså förstå detta glapp som utkristalliserar sig som av att den ena sidan av debatten grundar sitt tänkande i den ekonomiskt orienterade motiveringen för utbildning, och den andra i tanken kring utbildning som bildning.

Efter detta arbete ser jag fler möjliga perspektiv som skulle kunna utveckla den tolkning jag har gjort. En vidare analys skulle till exempel kunna ta sin utgångspunkt i olika människobilder eller Habermas olika system, två olika vägar att gå som betonar skilda aspekter.

## **Skilda människobilder och Habermas olika system**

En ingång av idéhistorisk karaktär som alltså skulle kunna vara värd att utforska för att ytterligare fördjupa diskussionen kring de skillnader i utgångspunkter som uppenbarar sig i debatten – och hur de möjligtvis skulle kunna mötas erbjuder Liedman (2004). När han diskuterar det historiska spänningsförhållandet mellan bildning och utbildning – vilken den här undersökningen kan ses som ett exempel på – hävdar han att konflikten på ett fundamentalt plan handlar om olika människobilder. Liedman menar att vi antingen kan utgå från att människan som grundläggande varelse övervägande är beroende av yttre påverkan och omständigheter, och så att säga formar och anpassar sig till de yttre krav som ställs. Eller så kan vi istället anta att människan främst drivs av en inre kraft, där de yttre krav och förutsättningar som råder antingen kan underlätta eller försvåra, för att förenkla resonemanget.

Under humankapitalavsnittet diskuterade jag kort bilden av *den ekonomiska människan*, och det skulle kunna vara fruktbart att utforska detta med människobilden som ideologisk byggsten och finna hur spåren av den yttrar sig och vilka konsekvenser det kan innebära i vidare mening i relation till skolans uppgift och vilken typ av kunskap som skall premieras både i skola som samhälle.

Ett mer övergripande sociologiskt perspektiv att anlägga för att förstå de skillnader som visar sig mellan ett ekonomiskt synsätt och ett bildningsperspektiv i debatten skulle kunna hämtas från Habermas begreppspar *livsvärld* och *system*. En av utgångspunkterna i detta komplexa resonemang är att människan kan betraktas i dubbla perspektiv. I sin livsvärld är människan ett subjekt som agerar och väljer, en aktör. I systemvärlden ingår hon just i ett system, och är underordnad det ekonomiska och det politiska systemet och präglad av de omständigheter som råder under dessa förutsättningar (Liedman 1998).

Dessa två områden utgår från olika typer av rationalitet. Møller Pedersen (2004) påpekar att Habermas menar att en teknisk instrumentell rationalitet tillhörande systemvärlden, med ett mål-medel-orienterat handlande tillåts styra mellanmänniska relationer i allt för hög grad. Fokuset på mätning är ett tydligt exempel på detta, och Habermas menar att det kännetecknar hela den offentliga sektorn. Frågorna kring pedagogikens effektivitet skulle till exempel inte ställas när det handlar om barns uppfostran i hemmet – eftersom det utifrån tänkesättet råder under livsvärldens rationalitet. Den pedagogiska debatten kring kvalitet präglas enligt denna begreppsanvändning av ett instrumentellt förnuft, som reducerar pedagogiken till så kallade strategiska handlingar med ett givet mål uppsatt av systemet. Habermas menar att detta är en farlig reduktion, och att mellanmänniska förhållanden istället skall baseras på rationalitetsformer som inte kan mätas. Men utvecklingen går inte åt det hållet, utan mot något som Habermas kallar en kolonisering av livsvärlden, när systemet i form av makt och pengar får allt större inflytande även där. (Liedman 1998, Møller Pedersen 2004).

I denna översiktliga bild av Habermas sociologiska arbete är det också möjligt att spegla debatten i DN. Förespråkarna av katederundervisning kan då ses som representanter för ett instrumentellt tänkande utifrån den rationalitet och värderingar som systemvärlden erbjuder, medan debattörerna med en tydlig bildningsorientering befinner sig inom livsvärlden, en sfär där individen och dess aktiva val har en annan innebörd. Att debattörerna då aldrig möts på ett sätt som uppfattas som konstruktivt i min tolkning skulle alltså handla om att de befinner sig inom olika systems rationalitet. Det

postpolitiska tillståndet som Harling och Jodal m.fl. beskriver det skulle i detta resonemang kunna ses som en pendang till den process som Habermas kallar kolonisering av livsvärlden. Habermas påstår inte att dessa system existerar med vattentäta skott, men i det här syftet är poängen att det kan vara en värdefull modell för att belysa diskussionen ur andra aspekter på en annan, mer övergripande nivå.

### **Slutord**

Att diskussionen kring katederundervisning och vad den egentligen innebär fortsätter vara relevant visar Björklunds uttalande från 2018 som jag hänvisade till i inledningen. Liberalerna som är det parti som starkast profilerat sig på skolfrågor menar att 2018 kräver mer katederundervisning, mer fakta och mindre analys.

Under ett valår stärks retoriken kring skolan, och frågan om vem som tillåts tala, hur det uppmärksammas och i vilket forum blir än viktigare frågor. Valåret tjänar som påminnelse om att de debatter och diskussioner som vid första anblicken tycks utspela sig långt ifrån den dagliga verksamheten i skolan i själva verket direkt berör individerna däri, både i form av politiska beslut och reformer, men också på ett mer svårfångat och mänskligt plan, som kanske djupast alltid har sin utgångspunkt i frågan vad skolan egentligen är till för. Och för vem.



## REFERENSER

- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik: En introduktion i vetenskapsteori* (1. uppl.ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Adolfsson, C (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan?: En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning Och Demokrati*, 21(2), 15-38.
- Alvesson, M & Sköldberg K (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrén, (2007). Robinson Crusoe och ekonomerna, eller Den ekonomiska människan. I Ekenstam, C & Johansson, P M. *Människobilder: Tio idéhistoriska studier*. (s 84-106) Gidlunds, Hedemora.
- Ashcroft, B, Griffiths, G & Tiffin, H. (1995). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.
- Ashcroft, B, Griffiths, G & Tiffin, H. (1989). *The Empire Writes Back*. London: Routledge.
- Bergh, A, Pettersson, D & Skott, P (2015). Kunskapsmätningar. I Lindblad, S & Lundahl L (2015). *Utbildning - Makt och Politik* (s 163-180) Studentlitteratur, Lund.
- Bernstein, R J, (1987) *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Röda bokförlaget AB.
- Broady, D (2012) Bildningstankens krumbukter. I Burman A, & Sundgren P, (2012) Red. *Svenska bildningstraditioner* (s 285-308). Göteborg: Daidalos.
- Burger, T. (n.d.). Ideal Type: Conceptions in the Social Sciences. *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences* (s 7139-7142). Elsevier Ltd.
- Burman, A (2014). *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Bönström, L (2011, juli). Konsten att strula till ett liv - Svenskt Näringsliv som en riktig veta bättre typ. *Tidningen Kulturen*. Tillgänglig: <https://tidningenkulturen.se/arkiv/108-oevriga-artiklar/debatt/politik/9459-qkonsten-att-strula-till-ett-liv-q-svenskt-naeringsliv-som-en-riktig-veta-baettre-typ>
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Chan, K-W & Elliott R G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20(8), (s 817-831).
- Dellnäs, A. (2002). *Om ekonomisk imperialism: En studie av Gary S Beckers idéer om humankapital, familj och kriminalitet*. Göteborg.
- Forsberg, E (2012). Kunskapssyn i omvandling? I Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012). *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (1. uppl. ed.). (s 225-241) Stockholm: Liber.
- Fölster, S, Kreicberg J & Sahlén, M (2011) ”Konsten att strula till ett liv. Om ungdomars irrvägar mellan skola och arbete”. *Svenskt Näringsliv*. Tillgänglig: [https://www.svensktnaringsliv.se/migration\\_catalog/konsten-att-strula-till-ett-liv\\_531898.html/BINARY/Konsten%20att%20strula%20till%20ett%20liv](https://www.svensktnaringsliv.se/migration_catalog/konsten-att-strula-till-ett-liv_531898.html/BINARY/Konsten%20att%20strula%20till%20ett%20liv)
- Gadamer, H-G (1997). *Sanning och metod. I urval*. Urval, inledning och översättning av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B (1996) *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B., & Sverige. Myndigheten för skolutveckling. (2002). Vad är kunskap? en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap (Forskning i fokus, 5). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution.

- Gustavsson, B (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, B (2012). Bildningens traditioner i transformation. I red. Burman, A, & Sundgren, P. *Svenska bildningstraditioner* (s 309-327) Göteborg: Daidalos.
- Gytz Olesen, S (2004). Pierre Bourdieu. I red. Gytz Olesen, S., Møller Pedersen, P *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: En presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. (s 141-169) Lund: Studentlitteratur.
- Harling, M, Jodal E-B, Lindblad S, Runesdotter C & Wärvik G-B (2015). Pedagogik och postpolitik. I Lindblad, S & Lundahl L (2015). *Utbildning - Makt och Politik*. (s 195-217) Studentlitteratur, Lund.
- Møller Pedersen, P (2004). Jürgen Habermas. I red. Gytz Olesen, S, Møller Pedersen, P, *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv : En presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. (s 171-197) Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W & Meyer, H (1997). Didaktikens centrala frågor. I Uljens, M (Red) *Didaktik*. (s 47- 74) Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M & Rönnberg, L (2015). *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum: Andra upplagan*. Liber, Malmö.
- Jonsson, S, (2007). Apans bildningsresa. Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori. I Red. Gustavsson B, *Bildningens förvandlingar* (s 199-220) Göteborg: Daidalos.
- Kristensson Ugglå, B (2012). *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus.
- Kemp, P, (2005). *Världsmiddagsgästen. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Levinsson, M & Norlund A (2018, februari) Förenklingar, myter & tveksam nytta. *Pedagogiska magasinet, 1*. Tillgänglig: <https://pedagogiskamagasinet.se/forenklingar-myter-tveksam-nytta/>
- Liedman, S-E (1998). *Mellan det triviala och det utsägliga - Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Daidalos
- Liedman, S-E (2004) Bildning, frihet och motstånd. I Burman, A. & Sundgren, P. (2010). *Bildning*. (s 379-399) Göteborg: Daidalos.
- Liedman, S-E (2010). Bildning och utbildning – vad formar en människa? I Red. Lundgren, U P, Liberg, C, & Säljö, R. *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare* (s 565-587) Stockholm: Natur & Kultur.
- Liedman, S-E (2011). *Hets!: En bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Liljestrand, J (2011, 21 december) Salander möter Kant. *Dagens Nyheter*. Tillgänglig: <https://www.dn.se/arkiv/kultur/salander-moter-kant/>
- Lindenbaum, M (2017, 16 november) Partiledaren Ebba Busch Thor (KD) testades i litteratur-svarade fel på alla frågor. SVT Nyheter. Tillgänglig: <https://www.svt.se/kultur/partiledaren-ebba-busch-thor-testades-i-litteratur-svarade-fel-pa-alla-fragor>.
- Lundgren, U P & Säljö, R (2010). ”Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola”. I Red. Lundgren, U P, Liberg, C, & Säljö, R. *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare* (s 21-51) Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundström, U & Rönnberg, L (2015). ”Att styra skolan med marknaden som förebild”. I Lindblad, S & Lundahl L (2015). *Utbildning - Makt och Politik*. (s 141-161) Studentlitteratur: Lund.
- Matthis, M (Red). (2005) *Orientalism på svenska*. Stockholm: Ordfront.

- Morawski, J (2012) Läroplanen och bilden av den goda läraren. I Englund, T (Red). *Föreställningar om den goda läraren* (s 271-302) Göteborg: Daidalos.
- Nordin, A (2010). Bildningens motspråk: I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 115-136.
- Nordin, A (2010) Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete, *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 15, nr 1, s 1-17.
- Nordin, A (2012). *Kunskapens politik: En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (Linnaeus University dissertations; 97). Växjö: Linnaeus University Press.
- Nordin, A (2014). Crisis as a discursive legitimation strategy in educational reforms: A critical policy analysis. *Education Inquiry*, 5(1) pp. 109-126.
- Nussbaum, M (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Pedagogiska Magasinet (2011). Här är skolåret 2011. Tillgänglig: <https://pedagogiskamagasinet.se/har-ar-skolaret-2011/>
- Pring, Richards (2015). *Philosophy of Educational Research*. London: Bloomsbury.
- Ringarp, J (2013). From Bildung to Entrepreneurship: Trends in Education Policy in Sweden. *Policy Futures in Education*, 11(4), 456-464.
- Ringarp, J, & Waldow, F (2016). From silent borrowing' to the international argument: Legitimizing Swedish educational policy from 1945 to the present day. *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy*, 2016.
- Said, Edward W, (1993). *Culture and imperialism*. New York: Knopf.
- Schuback, M. (2006). *Lovtal till intet: Essäer om filosofisk hermeneutik* (Logos Pathos, 5). Göteborg: Glänta.
- Segerholm, C (2016). Värden i utvärdering av högre utbildning. I Österman, T, & Hållén, E. (Red). *Vad ska en svensk kunna?: Utbildningens dilemma – intressenas spel* (s 19-39). Göteborg: Daidalos.
- Sundberg, Daniel (2012). Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer. I Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s 80-99) Stockholm: Liber.
- Tobé, T (2012, september). Färre platser på estetiska programmet rätt väg. *Skolledaren*, 9. Tillgänglig: <http://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2012/Farre-platser-/>
- Wahlström, N (2016). *Läroplansteori och didaktik* (Andra upplagan ed.). Malmö: Gleerup Utbildning AB.
- Waldow, F (2009). Undeclared imports: Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Waldow, F (2010). Utbildningspolitik och ekonomin – att investera i framtiden. I Red. Lundgren, U P, Liberg, C, & Säljö, R. (2010). *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare* (s 437-449) Stockholm: Natur & Kultur.
- Wiklund, M. & Örebro universitet. (2006). *Kunskapens fanbärare: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* (Örebro studies in education, 17). Örebro: Örebro universitet: Örebro universitetsbibliotek.
- Wiklund, M (2012). Medialiserad utbildningspolitik. Ett nedslag i utbildningsbevakning och debatt i svenska medier år 2008. I Englund, T (Red). *Föreställningar om den goda läraren* (s 215-245). Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Öbrink, A, (2018, 11 mars). Björklund (L) vill ändra sin egen läroplan. Svt.se. Tillgänglig: <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/bjorklund-l-vill-andra-sin-egen-laroplan>