

Skolans statliga uppdrag: kompetensutveckling och kultureproduktion

Gunnar Berg

What tasks constitute the basis of the mission that the school as an institution is expected to fulfill in the Swedish society? In this article, I attempt to problematize that question. Few would oppose the notion that the school's mission includes passing on knowledge as well as social norms. But what kind of knowledge should be put first in the day-to-day activities, and which social norms can and should be given priority? I argue that the school's mission can be divided into two basic categories, here labeled *competence development* and *cultural reproduction*. The aim of the former is to educate the students with present and future societal needs in mind, focusing on growth – i.e. preparing the future labor force, taking macroeconomic and production factors into account. The task of cultural reproduction, on the other hand, is based on the notion of liberal education, where the aim is to reproduce societal values such as cultural heritage, democracy and citizenship. The difference between these two categories and their respective goals creates a number of tensions, resulting in a high degree of complexity in the daily school activities. Nevertheless, there are areas where the two categories at least partly intersect, meaning that the possibility of reaching a consensus does exist.

INTRODUKTION

Forskningen som jag sedan i mitten av 1970-talet varit engagerad i bottnar i ambitionen att utveckla en teori om skolan som institution och skolor som organisationer (Berg, 1981, 2003). Kravet på en sådan teori är att den ska kunna fungera som en sammanhållen begreppsapparat för att penetrera skolans styrning och skolors ledning. Teorin bottnar i Max Webers (1919/1983) klassiska organisationsteori som uppdaterats och moderniserats av Bengt Abrahamsson (1976/2000, 1986, 2007). Begreppet *frirum*

(originalreferens: Berg & Wallin, 1983) är centralt i denna teori och vilar på premissen att skolan som institution sätter gränser – och därmed skapar frirum – för vardagsarbetet som bedrivs av enskilda skolor som organisationer. Som en följd av samhälleliga maktförhållanden är emellertid dessa gränser oklara och mångtydiga. Det ovan sagda kan sammanfattas som att ju högre grad av institutionell mångtydighet, desto mer omfattande är det organisationella frirummet. Detta öppnar för en påtaglig komplexitet i skolors vardagsarbete. Enkelt uttryckt är syftet med teorin att den ska kunna fungera som ett analytiskt verktyg för att ”bena upp” denna komplexitet, det vill säga göra den mer transparent och därmed mer överskådlig, begriplig och hanterbar. En del av skolans institutionella mångtydighet bottnar i skolans formella uppdrag, och mot denna bakgrund avgränsas innehållet i denna artikel till att diskutera och problematisera skolans olika uppdrag och hur de förhåller sig till varandra.

SKOLANS UPPDRAG ENLIGT SKOLLAGEN

I skollagen (SFS 2010:800) som antogs av riksdagen i juni 2010 uttrycks skolans övergripande mål i följande ord:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.” (SFS 2010:800, 4 §, s. 2)

Som framgår är formuleringarna allmänt hållna och kan tolkas och förstås på olika sätt. I citatets inledning framgår att nyckelorden för den av skolväsendet genomförda utbildningen, skolan som institution (se vidare Berg, 2003), är kunskaper och värden. Vad gäller det senare är det uppenbart att det är demokratiska värden med betoning på mänskliga rättigheter som åsyftas och denna tolkning bekräftas i lagens motivtext i propositionen till den nya skollagen (Prop. 2009/10:165). Kunskapsuppdraget är enligt motivtexten skolans mest väsentliga åtagande, och vilken kunskap som prioriteras antyds i bland annat följande citat där kunskapsuppdraget kopplas samman med att främja elevers personlighetsutveckling.

... kunskapsbegreppet ges en bred innebörd så att utbildningen också ska främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. Sådan allsidig personlig utveckling kan bl.a. handla om utvecklande av den kreativa förmågan, lusten att skapa, förmågan att ta initiativ och omsätta idéer till handling. Dessa förmågor och färdigheter är centrala för att utveckla ett entreprenöriellt förhållningssätt. Det övergripande målet för utbildningen stödjer strävan att entreprenörskap ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. (Prop. 2009/10:165, s. 222)

I skollagen framhålls vidare att skolan i sin verksamhet ska ta hänsyn till elevers olika behov (SFS 2010:800, 4 §, s.2). Detta innebär bland annat att skolan ska verka kompensatoriskt i förhållande till elevers olika förutsättningar. Ett annat väsentligt mål enligt lagtexten är att utbildningen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 5 §, s. 2). Enbart utifrån detta hastiga nedslag i skollagen kan konstateras att skolans uppdrag – som också kan uttryckas som skolans *institutionella spelregler* (jfr North, 1993) – är mångskiftande till sin art och karaktär. Uppdragen handlar å ena sidan om att värna medborgarnas bildning och samhällets kulturarv. Å andra sidan ska skolan fungera som en aktiv kraft anpassad till ständigt pågående samhälls- och arbetslivsförändringar vilka ytterst styrs av dynamiken i ständigt föränderliga makroekonomiska produktionsfaktorer. Slutsatsen av detta är att skolans spelregler kan inordnas i en glidande skala med begreppen *mål- och värderationalitet* som extrempunkter. Nedan klargörs vad dessa begrepp står för.

EXKURS: MÅLRATIONALITET OCH VÄRDERATIONALITET

Weber (1919/1983) utvecklade metodiska verktyg för att genomföra empiriska studier i syfte att förstå mänskliga handlingar och det är i detta sammanhang som hans berömda *idealtyper* kommer in i bilden. En idealtyp är ett hypotes- och metodgenererande instrument som bland annat hjälper forskaren att avgränsa sitt undersökningsområde. Idealtyp blandas inte sällan ihop med ”ideal”, det vill säga ett i normativ mening eftersträvanvärt tillstånd. Weber tar själv upp risken för en sådan sammanblandning när han skriver om idealtypsbaserad forskning:

Detta tillvägagångssätt får ... inte förstås som en rationalistisk förhandsinställning ... utan endast som ett metodiskt hjälpmedel. Det innebär ... inte att vi föreställer oss, att de rationella elementen är förhärskande i livet, ty inget sägs om i vilken mån rationella överväganden bestämmer det verkliga handlandet. (Weber, 1919/1983, s. 5)

Mål- och värderationalitet (Weber, 1919/1983, s. 18) är alltså kopplade till weberska idealtyper för studier av socialt handlande och sociala relationer. Enkelt uttryckt uppmärksammar enligt Weber målrationala handlingar sociala aktiviteter som är kvantifierbara och/eller instrumentellt kan inordnas i mål-medelhierarkier. Att handla värderationellt innebär att individen handlar i enlighet med mer kvalitativt orienterade måttstockar som svårligen låter sig brytas ner i mätbara mål och medel. Att agera i förhållande till en budgetram är ett exempel på ett målrationalt handlande, medan skolans officiella strävan att förhålla sig till kristna och humanistiska kulturarv (Lgr 11, s. 7) framstår som värderationellt till sin innebörd.

SKOLANS KOMPETENSUTVECKLANDE OCH KULTURREPRODUCERANDE UPPDRAG

Om de mål- och värderationella idealtyperna kopplas till ovanstående citat från och referat av skollagen (SFS 2010:800) och lagens motivtexter (prop. 2009/10:165) kan följande anföras: Till spelregler som kan förstås i ett målrationalt perspektiv hänförs skrivningar som tar fasta på att skolans uppdrag är att anpassa verksamheten till ett socialt och teknologiskt föränderligt arbets- och yrkesliv. Till spelregler med värderationella förtecken hör de som i här aktuella styrdokument knyter an till skolans uppdrag att värna om demokrati och demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter och gemensam referensram, kulturarv och värdegemenskap. Skrivningarna om skolans skyldighet att verka för elevers *personlighetsutveckling* – som frekvent återkommer i nämnda styrdokument – kan å ena sidan tolkas värderationellt, det vill säga som ett begrepp som uppmärksammar elevers inre utveckling i den bildningsklassiska bemärkelsen *odlande av själs gåvor*. Men om personlighetsutveckling lyfts fram i ljuset av *social kompetens* och *entreprenöriellt förhållningssätt*, som förekommer i uppdragsbeskrivningarna, ges detta begrepp en mer målrationalt färgad innebörd.

I det följande kommer de i huvudsak målrationalt inriktade uppdragen att inordnas under rubriken *kompetensutveckling* medan mer värderationellt färgade uppdrag kopplas till begreppet *kulturreproduktion*. Det förstnämnda kan knytas till skolans spelregler för bedrivande av målrationalt inriktad *utbildning*, medan kulturreproduktion mer har att göra med värderationell *bildning*.

Kompetensutveckling liksom kvalificering är begrepp som bottnar i makroekonomisk tillväxt som fokuserar skolan som ett instrument för att positionera elever i en samhällsstruktur där ekonomisk tillväxt utgör en väsentlig ledstjärna. Vad som faller ut ur detta uppdrag är följaktligen en efterfrågebaserad utbildning styrd av marknadsekonomiska produktionsförhållanden där elever, i en kompetensförsörjande mening, ses som blivande arbetskraft.

Det kulturreproducerande uppdraget är kopplat till skolinstitutionella åligganden som har att göra med återskapande av rådande samhällsförhållanden. Här är det emellertid inte fråga om reproduktion i bemärkelsen att allt ska förbli sig likt, utan snarare om rekonstruktion av sådana grundläggande ideologiska och kulturella grundvalar som samhället vilar på. Med Lindblad och Wallin (1980) kan detta uttryckas som en *utvidgad reproduktion* som äger rum i en samhällsstruktur där pluralismen under de senaste decennierna har ökat, och där styrkeförhållandena mellan stat och samhälle har fått och får andra innebörder än vad som var fallet under efterkrigstidens första decennier. I princip står de kulturreproducerande spelreglerna för att skolan som institution verkar för en kunskapsproduktion där kulturarv och samhällskulturella normsystem står i förgrunden. Det handlar här om skolans uppdrag att i värderationell bemärkelse värna om samhällets demokratiska styrelseskick med dess betoning på allas lika värde och mänskliga rättigheter. Här har även värdefrågor som är förknippade med företeelser som miljöförstörelse, främlingsfientlighet och rasism, globalisering och mångkulturalism sin givna plats.

Om vi sammanfattningsvis lyfter fram de kompetensutvecklande spelreglerna öppnar det för en skolinstitutionell spelplan präglad av ett kunskapsutbud som förbereder elever för ett arbetsliv grundat på lätttröligt kapital och dynamiska produktionsförhållanden. Det kulturreproducerande uppdraget uppmärksammar skolan som institution i ljuset av den utvidgade reproduktionen av rådande samhällsstruktur. I förlängningen av detta uppdrag växer ett kunskapsinnehåll fram som handlar om kulturarv och elevers socialisation, bland annat i bemärkelsen att utveckla elevers personligheter i förhållande till etablerade normsystem (kristen etik och västerländsk humanism). Slutsatsen av detta är att skolans kompetensutvecklande och kulturreproducerande uppdrag ifråga om ursprung, innehåll och karaktär i väsentliga avseenden står i motsatsställning till varandra. Låt oss emellertid inte hugga denna slutsats i sten, utan betrakta den som ett tentativt antagande som vi – efter att ha fördjupat oss ytterligare i denna problematik – återkommer till i slutet av artikeln.

Efter denna introduktion ska några samhällsstrukturella fundament som skolans kompetensutvecklande respektive kulturreproducerande spelregler vilar på närmare granskas. Jag inleder med en översikt som syftar till att i någon utsträckning klargöra det kompetensutvecklande uppdragets ursprung och innebörd. Här behandlas makroekonomiska begrepp som tillväxt, produktionsfaktorer och entreprenörskap. Därefter följer en motsvarande genomgång av skolans kulturreproducerande uppdrag och då hamnar begrepp som bildning och bildningsideal i förgrunden.

KOMPETENSUTVECKLING

Att kompetensutveckla elever tonar alltså enligt skollagens och dess motivtexters uppdragsbeskrivningar fram som ett av skolans huvuduppdrag, och en första fråga som då uppstår är hur detta närmare bestämt ska förstås. Mot bakgrund av en litteraturgenomgång med fokus på kompetensbegreppet, konkluderar Söderström (1990) följande:

- Kompetens är primärt ett individrelaterat men också ett organisationsrelaterat begrepp.
- Kunskap i vid mening utgör kärnan i samtliga förekommande kompetensdefinitioner. Dock innehåller begreppet någonting utöver detta.
- Kompetens är ett dynamiskt processbegrepp.
- Kompetens är ett villkorligt begrepp såtillvida att det är relaterat till en viss bestämd verksamhet, en strategi och/eller en arbetsuppgift.
- Kompetens är ett kvalitativt begrepp som inte låter sig kvantifieras.

Kompetens är vidare besläktat med begreppet kvalifikation som står för sådana kunskaper, färdigheter, förhållningssätt som människor skaffar sig till exempel via utbildning och brukar i arbetslivet eller i andra dylika sammanhang (Broady, 1983). Kvalifikation kan beskrivas som den process i vilken dessa kunskaper, färdigheter etcetera förväras.

Skillnaden mellan kompetens och kvalifikation kan uttryckas så att det sistnämnda avspeglar arbetslivets behov av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, medan kompetens uppmärksammar individers och grupperas faktiska kunskaper och färdigheter i förhållande till arbetslivsbehoven (jfr Ellström, 1992). Om skolan betraktas som institution enbart med utgångspunkt tagen i de kompetensutvecklande spelreglerna, torde den främsta utbildningsutmaningen för framför allt gymnasieskolor ligga i att bedriva en kompetensutvecklande verksamhet som till sitt innehåll och sin inriktning svarar mot arbetslivets kvalifikationsbehov.

Skolans kompetensutvecklande uppdrag i kombination med arbetslivets kvalifikationsbehov uppmärksammar vad som i nationalekonomiska sammanhang benämns humankapital. Detta begrepp har alltså att göra med faktorer som kompetens och utbildning med koppling till arbetskraftens kvalificering. I modern nationalekonomi framhålls humankapital som en väsentlig produktionsfaktor. Allmänt kan sägas att såväl varu- som tjänsteproduktion förutsätter en gynnsam allokering och koordinering av tillgängliga produktionsfaktorer som kapital, råvarutillgångar och arbetskraft. Med detta resonemang hamnar vi oundvikligen i en makroekonomisk problematik som ytterst har med bruttonationalprodukt (BNP) och samhällelig tillväxt att göra. Tilläggas kan att det ovan anförda inte får

uppfattas statistiskt. Tvärtom kännetecknas dagens marknadsekonomiska strukturer av såväl dynamiska som föränderliga produktionsfaktorer. För att ett samhälle eller en region inte bara ska uppvisa tillväxt, utan även behålla och undan för undan öka tillväxten krävs att de kan locka till sig attraktiva produktionsfaktorer. Utmärkande för humankapitalet blir då inte bara kvalificerade och kompetenta aktörer, utan även att arbetskraften agerar utifrån förhållningssätt som präglas av mobilitet och flexibilitet i förhållande till gällande produktionsförhållanden.

Detta leder oss fram till att skolans kompetensutvecklande uppdrag ytterst har med makroekonomisk tillväxt att göra, och för sammanhangets skull ska jag därför ta upp några ytterligare aspekter som direkt berör tillväxtproblematiken och humankapitalets kvalificering och därmed också skolans kompetensutvecklande uppdrag.

Marknad, tillväxt och välfärdsstat

Under efterkrigsåren fram till 1970-talets slut var knappast den ekonomiska tillväxten något som i sig dominerade den svenska politiska agendan. I ideologisk mening byggde välfärdssamhället i den svenska modellens tappning ("det starka samhället" enligt Tage Erlander) på att staten i väsentliga avseenden styrde och kontrollerade samhällslivet. Enkelt uttryckt vilade denna politiska idé på att det i samhället, genom den blandekonomiska varianten av marknadsekonomi, genereras resurser som staten fördelar efter principer som officiellt uttryckts med begrepp som rättvisa, solidaritet och jämlikhet. I denna anda genomfördes flera jämförelsevis radikala skolreformer under 1960-talet. Parentetiskt kan här inflikas att Tage Erlander (1982) beskrev dessa skolreformer (och ATP-reformen) som juvelerna i 1950- och 60-talens svenska välfärdskrona.

Betraktad på sina egna premisser var den svenska välfärdsstaten framgångsrik med att, inte minst under efterkrigsåren till och med 1970-talets mitt, implementera en (fördelnings-) politik grundad på blandekonomiska principer. I detta sociala och historiska skede var tillväxten ett medel som kan förstås i ljuset av den ideologi som välfärdsstaten i programmatisk mening vilade (och måhända fortfarande vilar) på. Under framför allt 1990-talet genomgick emellertid denna politiska karta dramatiska förändringar. En minskad ekonomisk tillväxt parad med fortlöpande krav på och behov av offentlig välfärd, medförde att välfärdssystemen i väsentlig omfattning kom att finansieras med upplånade medel vars räntekostnader understundom belastade statsfinanserna till bristningsgränsen. Detta bidrog till att den samhälleliga legitimiteten för välfärdsstaten och dess institutioner kom att svaja. Den samhällsekonomiska återhämtning som under ett årtionde följde på denna lågkonjunktur förbyttes under 2009 i en världsekonomisk kris som jämfördes med den som rådde på 1930-talet. Statliga interventioner har blivit den gängse medicineringen i denna kris och detta har även gällt i

samhällsekonomier vilka vilar på helt andra ideologiska grundvalar än dem som välfärdsstaten grundas på.

Det är i en kontext av det ovan skisserade slaget som begreppet tillväxt i dagens politiska samtal kommit att betraktas som ett mål i sig snarare än som ett medel. Lite förenklat kan sägas att den politiska vänstern kopplar ekonomisk tillväxt till förhoppningar om att i ideologisk mening återvinna samhälllegitimitet för välfärdsstaten och dess institutioner. Inom den politiska högern knyts tillväxten snarare till möjligheten att lyfta fram och betona det civila samhällets betydelse som huvudsaklig drivkraft i samhällsutvecklingen.

Entreprenörskap och tillväxt

I den tidigare citerade motivtexten till den nya skollagen hävdas att entreprenörskap "...ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet" (Prop. 2009/10:165, s. 222). Låt oss mot den bakgrunden närmare granska entreprenörsbegreppet i syfte att utröna vad det vilar på och står för.

Entreprenörskap kan betraktas som en aspekt av produktionsfaktorn humankapital. En förgrundsfigur inom området var och är nationalekonomen Joseph Schumpeter som under 1900-talets första hälft först verkade i Österrike och därefter i USA. Ekonomisk utveckling och tillväxt är för Schumpeter en fråga om att finna nya kombinationer av oanvända och/eller vad som kan uttryckas som slumrande produktionsmedel inom områden som har att göra med: (1) en ny vara, (2) en ny produktionsmetod, (3) en ny marknad, (4) en ny källa till råvaror eller halvfabrikat och/eller (5) en ny organisation. Schumpeter skriver att "... genomföra nya kombinationer kallar vi 'företagande', de personer vilkas uppgift det är att genomföra dem kallar vi 'entreprenörer'" (Schumpeter, 1994, s. 6).

En entreprenör är alltså för Schumpeter en företagare som utgör den mest väsentliga aktören i en tillväxtskapande ekonomi. Entreprenören ägnar sig i mindre grad åt att göra "mer av samma saker" och desto mer åt gränsöverskridande aktiviteter i så måtto att nya kombinationer av produktionsmedel upptäcks och implementeras. Med ett berömt begrepp från Schumpeter karaktäriseras de omvandlingsprocesser som kommer till uttryck i och med genomförandet av de nya kombinationerna som kreativ förstörelse.

Schumpeters entreprenöriella tankegångar uppmärksammar i sitt ursprung entreprenörer framför allt i bemärkelsen företagare som finner nya kreativa lösningar på problem som uppstår/uppstått i varuproducerande organisationer.

KULTURREPRODUKTION

Till de mer värderationellt orienterade kulturreproducerande spelreglerna inordnas bland andra de uppdragsbeskrivningar som uppmärksammar elevers

allsidiga personlighetsutveckling. Skrivningar om personlighetsutveckling som är kopplade till specifika områden som *social kompetens* och *entreprenöriellt förhållningssätt* är, som berörts, mer att hänföra till skolans kompetensutvecklande uppdrag, och faller därmed utanför denna kategori. Vidare inrangeras i det kulturreproducerande uppdraget skrivningar som har att göra med värdegrund, medborgarskap, demokrati, mänskliga rättigheter etcetera. Detta gäller även skrivningar som uppmärksammar den kristna etiken och den västerländska humanismen och att med detta kulturarvs så kallade beständiga värden som grund utveckla en för elever gemensam referensram. Till dessa spelregler kan även de nytilkomna skrivningarna i skollagen om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet hänföras.

Om vi närmare granskar det kulturreproducerande uppdrag som staten ålägger skolan som institution att verkställa, kan konstateras att uppdraget inrymmer såväl *kulturkonservativa* som *kulturradikala* synsätt. I syfte att tydliggöra dessa synsätts betydelse i sammanhanget uppstår behovet av analytiska verktyg med ett innehåll som kan fånga in såväl kulturkonservativa som kulturradikala inslag och aspekter av det kulturreproducerande uppdraget. Begreppen *bildning* och *bildningsideal* framstår som analytiska idealtyper som svarar mot dessa kriterier. Olika bildningsideal innehåller nämligen såväl kulturradikala som kulturkonservativa synsätt (Hellén, 1985). Genom att anlägga ett samlat bildningsperspektiv på skolans kulturreproducerande uppdrag öppnas för att vi kan komma åtminstone en bit på väg ifråga om klargörande av det kulturreproducerande uppdragets bakgrund, innehåll och innebörd. Nedan ska dessa resonemang utvecklas och fördjupas, men för att sätta in problematiken i sitt sammanhang följer först några allmänna ord om begreppen bildning och bildningsideal.

Bildning och bildningsideal – en introduktion

Allmänt sett är bildning ett samlingsbegrepp för olika betraktelsesätt på mänsklig mognad och utveckling. Denna tes kan belysas med att det klassiska bildningsidealet kopplas samman med kulturkonservatism av tyskt ursprung. I de nordiska samhällena har bildningsbegreppet däremot andra mer kulturradikala rötter och traditioner och kopplas inte sällan samman med folkrörelser och satsningar på lågutbildade.

I skol- och utbildningssammanhang var bildningsbegreppet under större delen av efterkrigstiden närmast bannlyst. Bildning ansågs stå för något förlegat och istället var det ord som utbildning och senare kompetens och lärande som dominerade – och i väsentliga avseenden fortfarande dominerar – den officiella skolretoriken. En viss renässans för bildning som företeelse och ideal kunde dock på svensk botten konstateras i början av 1990-talet i och med att bildning lyftes fram i den läroplanskommitté (SOU 1992:94) som låg till grund för 1990-talets läroplaner för grund- och gymnasieskolan.

Allmänt sett är bildning ett motsägelsefullt begrepp som formas i spännvidden mellan process och mål, jämlikhet och elitism, helhet och specialisering etcetera (Gustavsson, 1991). Det är med andra ord en fråga om huruvida bildning förstås som en fri och öppen process eller som något som sker i vissa förutbestämda banor. Vidare handlar det om bildning som ett privilegium för samhällets övre skikt eller bildning för alla. Bildning kan således betraktas såväl som ett statligt maktmedel i samhället som ett samhällligt maktmedel gentemot staten.

Nyhumanismen som bildningsideal, men också *medborgarbildningsidealet* och *självbildningsidealet*, behandlas av Gustavsson (1991) som bildningens idealtyper i webersk mening. Nyhumanismens bildningssyn har av dess uttolkare inte sällan kommit att framstå som tillbakablickande till sin karaktär. Detta står för att det i princip existerar ett pensum av visdom som har sin västerländska grund i antikens kultursamhälle, och att bildning handlar om att individen införlivar detta pensum. I centrum för nyhumanismens bildningsideal står alltså individen och personligheten. Medborgarbildnings- och självbildningsidealet har sin idéhistoriska bas i upplysningstiden. Individen sågs som medborgare med rättigheter och skyldigheter formulerade i samhällets konstitution. I ett nordiskt sammanhang ligger dessa ideal i hög grad till grund för den under förra seklet framväxande fria och frivilliga folkbildningen.

Att förstå det kultureproducerande uppdraget

Låt oss nu efter denna introduktion fokusera de uppdrag som sammantagna kan betecknas som skolans kultureproducerande spelregler och som antingen kan betecknas som kulturkonserverativa eller kulturradikala till sin karaktär. Vi kan då konstatera att uppdragsskrivningar som uppmärksammar elevens personlighetsutveckling i bemärkelsen *odlande av själs gåvor* samt formuleringar som trycker på att skolans uppdrag, som har med kulturarvets så kallade beständiga värden, värdegrund och gemensamma referensram att göra, primärt är att betrakta som kulturkonserverativa till sitt innehåll och ursprung. Skrivningar som knyter an till medborgarskap, demokrati, mänskliga rättigheter etcetera samt formuleringar om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är däremot mer kulturradikala till sin art och innebörd. Denna uppdelning kan självfallet inte göras alltför absolut, enär det också finns ett antal skrivningar som kan kategoriseras som såväl kulturkonserverativa som kulturradikala. Den vidare slutsatsen av detta är att de kulturkonserverativt orienterade uppdragsskrivningarna kan förstås i ljuset av bildningsideal med nyhumanistiska förtecken. Vidare kan de kulturradikalt orienterade uppdragen förstås i ljuset av en medborgerlig syn på bildning som företräddes av mer radikala folkrörelser. I det följande ska på detta sätt ytterligare visas på de olika uppdragens innehåll och förankring i respektive bildningsideal.

Personlighetsutvecklingens och ämneskunskapsuppdragets bildningsideal

Den del av skolans kulturreproducerande uppdrag som har att göra med allmänna aspekter av elevers personlighetsutveckling och med kulturarv/gemensam referensram har alltså sin botten i det klassiska tyska nyhumanistiska bildningsidealet. Som framgick ovan var (och är?) innebörden i klassisk bildning att ju mer bildad en individ är, i desto högre grad har han/hon inhämtat vad som kan benämnas som mänsklighetens samlade kunskaper och visdom. Nyhumanistisk bildning lade betoningen på individuell personlighetsutveckling i bemärkelsen odling av själsförmögenheter. Men i det tyska 1800-talssamhället, som präglades av strikt åtskillnad mellan över- och underklass, visade sig en idealistisk och samtidigt aristokratisk kulturkonservativ bildningssyn av detta slag knappast vara möjlig att omsätta i praktisk skolverksamhet. Gustavsson (1991) beskriver hur det personlighetsutvecklande bildningsidealet kom att tunnna ut till vad som kan uttryckas som ämbetsmännens utbildning. Detta tog sig uttryck i att idén om individens fria personlighetsutveckling ersattes av att ett utbyggt offentligt skolväsende uppdrogs att förse samhället med elever danade i ett fast bildningsgods. En skoldag uppbyggd kring lektionsindelning, klassundervisning och årskursindelning vilande på ämnen och ämnesindelning tog form. Englund (1986) menar att detta uttrycker ett perspektiv där skolämnen kan förstås *essentialistiskt*, det vill säga i ljuset av ämnens relationer till vetenskapliga discipliner. Här kommer vi alltså in på ursprunget till skolans traditionella kunskapsuppdrag så som detta bedrevs i form av strikta och ifrån varandra mer eller mindre avgränsade ämnesstudier.

Demokratiuppdragets bildningsideal

Den del av skolans kulturreproducerande uppdrag som till sin karaktär framstår som mer kulturradikalt har i mindre grad att göra med individens inre själsgåvor, och desto mer att göra med medborgarbildning (Englund, 1986) som sammanhänger med yttre samhälleliga fenomen som demokrati, medborgarskap, jämlikhet, jämställdhet, mänskliga rättigheter etcetera. Hit hör även skrivningar om att skolan ska verka kompensatoriskt i förhållande till elevers olika förutsättningar ("en skola för alla"), att tillgodogöra sig skolans utbud och att verksamheten ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Låt oss titta närmare på några av de fundament som medborgarbildningsidealet vilar på.

Medborgaridealet har sin grund i upplysningstiden med dess fokus på sekulär samhällsnytta och empirism. Inom pedagogiken var Rousseau som jämlikhetsivrare en förgrundsfigur för filosofer som kom att inrikta sig mot bildning för de breda befolkningsskikten i samhället. Den i någorlunda modern tid förmodligen mest framträdande frontfiguren inom området är

den amerikanske filosofen och reformpedagogen John Dewey (1916). Hans så kallade progressivism kom in i den svenska pedagogiska debatten redan i början av 1900-talet och väckte intresse inom framför allt den liberalt sinnade svenska folkskollärarkåren.

Deweys pedagogiska recept – sammanfattat i den berömda sentensen *learning by doing* – måste ses i sitt samhälleliga sammanhang. Det tillkom i en brytningstid mellan agrar- och industrisamhälle då västerländska samhällen i allmänhet och det amerikanska samhället i synnerhet präglades av utpräglade ekonomiska, sociala och kulturella motsättningar. Utbildningens plats i denna strukturella komplexitet var ingen enkel och självklar fråga, men hans pedagogik, som uppmärksammade spännvidden mellan individ och samhälle, föll väl in i sammanhanget. I SOU 1992:94 uttrycker Donald Broady detta som att individerna "... förväntas anpassa sig till det moderna näringslivets behov och till en speciell form av demokratiskt samhällsliv" (SOU 1992:94, s. 360). Deweys pedagogik har haft betydelse för samtliga efterkrigstidens svenska läroplaner och därmed också för läroplanernas uppdragsbeskrivningar. Dock kan hävdas att denna betydelse minskade i Lpf 94 och Lpo 94, och är ännu mera nedtonad i ovan citerade och refererade skollag liksom i de aktuella läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan från 2011. I den dagsaktuella skolinstitutionella strukturen finns alltså inte mycket kvar av Deweys pedagogiska filosofi.

Upplysningstiden öppnade inte bara ett nytt idéhistoriskt fält, utan medförde även landvinningar inom naturvetenskap, teknik, medicin etcetera. Liedman (1997) skiljer mellan "hård" och "mjuk" upplysning, där den senare bland annat handlade om nya idéer och tankesätt om samhällets organisering (liberalism, socialism, konservatism) och den förra om tekniska uppfinningar och naturvetenskapliga landvinningar. Upplysningstidens nya modernistiska tankesätt präglades av empirism och här återfinns grunden för uppdragskrivningarna om att skolans kunskapsinnehåll ska vila på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Det kombinerade personlighetsutvecklingens och demokratiuppdragets bildningsideal

Även den klassiska nyhumanismen inrymmer tanken på bildning som en fri och öppen personlighetsutvecklande process. Kant är en förgrundsfigur i detta sammanhang. I sin berömda artikel *Vad är upplysning?* från 1784, menar Kant att upplysning handlar om en mänsklig frigörelseprocess bort från en självförvållad omyndighet och han ser bildning som ett led i denna process. För Kant var människan subjektet i kunskapsprocessen och bildning var här en aktivitet som förutsätter ett samspel mellan individens själsgåvor som tanke, vilja och känsla. Den svenska lundafilosofen och folkbildaren Hans Larsson tog fasta på Kants kunskapsteoretiska resonemang om själsgåvornas integrering. För Larsson innebar bildning "... att man i kunskapsprocessen

tog fasta på samspelet mellan de skilda själsförmögenheterna och på olika sätt försökte åstadkomma deras integrering” (Gustavsson, 1991, s. 136). En annan radikal förkämpe för självbildningsidealet var Oscar Olsson vars skapelse studiecirkeln var en pedagogisk arbetsform som fick sin främsta utbredning inom den nordiska folkbildningens område.

Det finns dock flera exempel på formuleringar i uppdragstexterna där försök görs att knyta samman skolans uppdrag att verka för individuell personlighetsutveckling och för demokratisk fostran. För att belysa detta ska vi här upprepa följande del av ett tidigare citat från skollagen: ”Utbildningen syftar också till att ... främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare” (SFS 2010:800, 4 §, s. 2).

Sammanfattningsvis kan skolans samlade kulturreproducerande spelregler beskrivas som att elever ska socialiseras och disciplineras i förhållande till det så kallade kulturarvet. Vad som är innehållet i kulturarvet är dock långt ifrån självklart. Som framgått består en del av det av rester från ett kulturkonserverat nyhumanistiskt bildningsideal där den individuella personlighetsutvecklingen står i centrum. En annan del av kulturarvet kan föras tillbaka till kulturradikalism som bottnar i både hård och mjuk upplysning med betoning på ett såväl vetenskapligt hållbart som demokratifostrande innehåll. Ytterligare en del av det kan förstås i ljuset av självbildningsidealets idealtyp där personlighetsutveckling i kombination med mer eller mindre radikal samhällsförändring står i förgrunden. Samtliga dessa bildningsideal har alltså gjort och gör avtryck i kulturarvet och utgör därmed mer eller mindre aktivt verkande delmängder i skolans kulturreproducerande uppdrag.

LIKVÄRDIGHET – KOMPETENSUTVECKLING ELLER KULTURREPRODUKTION?

I skollagens (SFS 2010:800) paragrafer 8 och 9 behandlas områdena ”lika tillgång” till utbildning respektive ”likvärdig” utbildning. Med lika tillgång avses att alla elever ”... oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet” (SFS 2010:800, s. 3). Om likvärdighet sägs att utbildningen ”... inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas”. I motivtexten (Prop. 2009/10:165) framgår att begreppet likvärdighet är en grundläggande utgångspunkt för Skolinspektionens granskande verksamhet.

Att luta sig mot likvärdighetsbegreppet som spelregel för skolan som institution är emellertid långt ifrån okomplicerat. Vi ska här granska denna problematik och börjar med att citera hur likvärdighet framställs i skollagens motivtext:

Likvärdighet betyder inte likformighet eller att alla elever ska få lika mycket resurser. Likvärdighet upprätthålls av mål i skollag och läroplaner, betygskriterier, bestämmelser om minsta garanterad undervisningstid, ämnen, lärarbehörighet, särskilt stöd, överklagande samt tillsyn och kvalitetsgranskning. Likvärdighet innebär här att de fastställda målen kan nås på olika sätt beroende på lokala behov och förutsättningar. Kvaliteten i verksamheten ska dock ha lika hög nivå oavsett var i landet verksamheten bedrivs. (Prop. 2009/10:165, s. 229)

Formuleringarna om likvärdighet kan ses som uppmaningar till hur – det vill säga på vilka premisser – utbildningarna ska genomföras. Detta leder oss över till frågan vad likvärdighet principiellt sett står för, eller annorlunda uttryckt: Vad är det närmare bestämt som skolan som institution ska förhålla sig till när man uppmanas av staten att bedriva verksamhet med utgångspunkt tagen i likvärdighet? Nedan behandlas denna problematik översiktligt.

Likvärdighet kan betraktas från flera olika perspektiv men här nöjer vi oss med att lyfta fram tre: likvärdighet som *enhetlighet*, som *lika möjligheter* och som en kombination av *enhetlighet och lika möjligheter*. Spelreglerna som styrde skolan som institution fram till 1990-talets början, och som konkret tog sig uttryck i en hög grad av reglerad regelstyrning (se Berg et al., 2014) grundades på likvärdighet som *enhetlighet*. Likvärdighet i denna bemärkelse framställdes som del av skolans demokratiuppdrag att verka för en ökad jämlikhet i samhället (Palme, 1969). 1990-talets kommunaliserings- och marknadsreformer öppnade för en skolinstitutionell spelplan som i högre grad vilade på spelregler där valfrihet och mångfald fördes fram som ledstjärnor för den skolinstitutionella verksamheten. Dessa värdeord svarade väl mot ett likvärdighetsbegrepp som har med lika möjligheter att göra. Slutsatsen av detta är att om vi tolkar likvärdighet i ljuset av jämlikhet, det vill säga i bemärkelsen att utjämna sociala skillnader, kan begreppet kopplas till skolans kulturreproducerande uppdrag. Om likvärdighet däremot förstås som lika möjligheter är denna tolkning mer förenlig med skolans kompetensutvecklande uppdrag med tonvikt på humankapital och makroekonomisk utveckling. Lika möjligheter syftar nämligen till att elever, oavsett social bakgrund, på samma villkor kan konkurrera med varandra om framtida attraktiva karriärvägar.

De dagsaktuella spelreglerna vilar på ett synsätt på likvärdighet som kan liknas vid en hybrid av *enhetlighet och lika möjligheter*. Med detta avses att den reglerade resultatstyrningen öppnar för en högre grad av *enhetlighet* än under 1990-talet. En mer *enhetlig* skollag, tydligare läroplaner (framför allt kursplaner) samt mer distinkta krav på resultat och kvalitet är uttryck för detta. Dagens spelregler vilar också på premissen att alla elever ska i princip erbjudas lika möjligheter att ta till sig skolans utbud av kunskaper inom ramen

för ett differentierat utbud av spelplaner som – i konkurrens med varandra – erbjuds av såväl kommunala som fristående aktörer.

Konsekvensen av det ovan sagda är att den långtgående komplexitet som är kännetecknande för dagens skolinstitution öppnar för ett frirum (originalreferens: Berg & Wallin, 1983) i fråga om hur likvärdighet ska förstås ifråga om innebörder för skolors vardagsarbete. Den närmare innebörden av likvärdighet avgörs inte primärt av hur begreppet explicit är formulerat i skollagen och i andra officiella styrdokument. Innebörden för den enskilda skolan är snarare avhängigt hur begreppet likvärdighet filtreras, det vill säga tolkas och omtolkas, i implementeringsresan från central till lokal nivå.

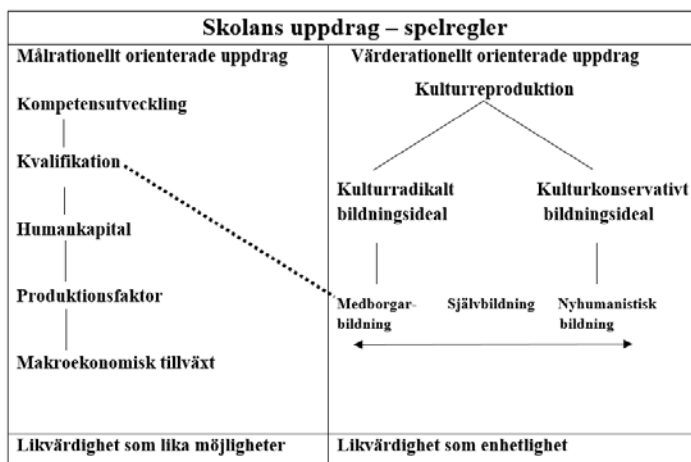
Likvärdigheten framstår därmed som ett komplext gummibegrepp som öppnar för en mångfald av tolkningsmöjligheter och därmed också för mångtydighet i fråga om vägval och verksamhetsinriktningar. Paradoxalt nog kommer därmed frågan om likvärdighet, vilken faller ut ur det ovan sagda, handla om hur mycket *olikehet* som skolan som institution kan bära för att kunna betecknas likvärdig.

KOMPETENSUTVECKLING OCH KULTURREPRODUKTION

SAMMANTAGNA

Vi ska här återvända till det tentativa antagande som gjordes i artikelns inledning om att skolans kompetensutvecklande och kulturreproducerande uppdrag icke är förenliga i fråga om innehåll och inriktning. Frågan är om denna slutsats är rimlig och hållbar givet vad som ovan anförts om respektive uppdrags bakgrund och sammanhang. Denna fråga penetreras här med utgångspunkt från figur 1.

Figur 1. Uppdrag som staten ålägger skolan som institution att genomföra.



I tabellen sammanfattas resonemangen som förts ovan. Vad som emellertid inte tidigare har behandlats illustreras i tabellen med den prickade linje som förbinder kvalifikation och medborgarbildning. Kvalifikation är som framgick ett uttryck för utbildningskrav som arbetsmarknaden ställer på den produktiva arbetskraften och i medborgarbildningsidealet finns påtagliga inslag av industrialism, näringsliv och marknadshushållning. Detta kommer till uttryck dels i vad som tidigare med Liedman benämndes hård upplysning, dels i Deweys (enligt Broady) målstyrda progressivism. Det sistnämnda kan belysas med ett citat från Bertrand Russell som skriver: ”Dewey har en livssyn, som när den är som mest typisk, står i samklang med industrialismens och den kollektiva företagsamhetens tid” (Russell, 1984, s. 700). Mot denna bakgrund är Deweys betydelse för svensk läroplansutveckling under efterkrigstiden tämligen logisk enär han framstår som ett enande kitt mellan de till synes svärförenliga statliga spelregler som formar skolan som institution i samhället.

Vårt tidigare preliminära antagande om ett inbyggt konfliktförhållande mellan skolans kompetensutvecklande utbildningsuppdrag och det kulturetproducerande bildningsuppdraget måste således nyanseras. Det existerar förvisso spänningar inom och mellan dessa huvuduppdrag, men det finns alltså också uppdrag som vid första anblick synes vara innehållsligt oförenliga, men som vid en närmare granskning visar sig dra åt samma håll. Den vidare slutsatsen av detta är hur som helst att om vi, som i figur 1 ovan, knyter samman de mångskiftande kulturetproducerande uppdragen i sin helhet med det likaledes komplexa kompetensutvecklande uppdraget framträder mångtydigheten i de spelregler som skolan som institution har att hantera och forma en spelplan för. Men generellt sett existerar spänningsförhållanden även inom skolans kulturetproducerande uppdrag. Detta gäller mellan det kulturetproducerande medborgarfostrande demokratiuppdraget och det i grunden mer elitistiskt präglade kulturkonserverna nyhumanistiska bildningsidealet. En sammanbindningspunkt mellan dessa ytterligheter synes ligga i vad Gustafsson (1991) benämner självbildningsidealet, som förenar nyhumanismens fokus på individens personlighetsutveckling med folkbildningens medborgar- och demokrati-fostrande ambitioner.

DISKUSSION OCH SLUTSATS

Den politiskt färgade skoldebattens ytlighet kommer till uttryck i samtalet om skolans uppdrag som vanligtvis inte går djupare än att ställa kunskapsuppdraget mot det sociala uppdraget. Den argumentation som förs går vanligtvis ut på att nu ska den tidigare socialt orienterade skolan tonas ner och kunskapsskolan tonas upp. I denna text har jag försökt att gå under ytan på denna problematik och diskuterat skolans uppdrag och spelregler med

utgångspunkt i begreppen kompetensutveckling och kulturreproduktion samt de underliggande sociala, kulturella och makroekonomiska strömningar som uppdragen vilar på. Som ett resultat av den redovisade analysen påvisas att det mellan och inom spelreglerna finns uppenbara spänningar ifråga om innehåll, ambitionsnivåer och målsättningar. Men det finns även argument som styrker antagandet att det i åtminstone några avseenden finns innehållsliga överensstämmelser mellan och inom ifrågavarande uppdrag. Trots komplexiteten som ligger i förlängningen av spänningsförhållandena ifråga existerar alltså ”öar” som öppnar för att ett om inte annat tillfälligt reglerat samförstånd mellan olika intressen kan vara möjligt. Med Rawls (2005) kan detta uttryckas som att här föreligger förutsättningar för att åstadkomma en *överlappande konsensus* mellan olika intressen och intressegrupper.

REFERENSER

- Abrahamsson, B. (1976/2000). *Organisationsteori. Moderna och klassiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, B. (1986). *Varför finns organisationer?* Stockholm: Nordstedt.
- Abrahamsson, B. (2007). *Hierarki. Om ordning, makt och kristallisering*. Stockholm: Liber.
- Berg, G. (1981). *Skolan som organisation*. (Doktorsavhandling.) Uppsala Studies in Education, 15. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. (Doktorsavhandling.) Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2014). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum*. Rapport utarbetad på uppdrag av utredningen om skolans kommunalisering, U 2012:09. I SOU 2014:5. Staten får inte abdikera. *Om kommunaliseringen av den svenska skolan* (Bilaga 3, s. 435-789). Stockholm: Fritzes
- Berg, G. & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, D. (1983). Samband mellan arbetsliv och utbildning. Några aktuella vägar inom forskningen. I *Kan utbildning förändra arbetslivet? TCOs förslag till forskning*, s. 113-178.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens i utbildningen och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions with reference to citizen education* (Doktorsavhandling.). Uppsala Studies in Education. Lund: Studentlitteratur.
- Erlander, T. (1982). *1960-talet. Samtal med Arvid Lagercrantz*. Stockholm: Tidens förlag.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heldén, A. (1985). Socialdemokrati och bildning. I L. Grosin (Red.). *Kultur – skola – utveckling*. Solna: Esselte studium.
- Hildebrand, S. (1969). *Skola för demokrati*. Stockholm: Sveriges Radios förlag.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen*. Stockholm: Fritzes
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindblad, S. & Wallin, E. (1980). Lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete – gränser och möjligheter. I G. Berg, T. Larsson, S. Lindblad & E. Wallin (Red.). *Förändring och förnyelse i skolan – frihet och gränser*. Stockholm: Liber.
- North, D. (1993). *Institutionerna, tillväxten och välståndet*. Stockholm: SNS Förlag.
- Palme, O. (1969). Skolan – en spjutspets mot framtiden. I S. Hildebrand. *Skola för demokrati*. Stockholm: Sveriges Radio.
- Prop. 2009/10: 165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rawls, J. (2005). *Vad rättvisan kräver. Grunddrag i politisk liberalism*. Göteborg: Daidalos.
- Russell, B. (1984). *Västerlandets filosofi och dess samband med den politiska och sociala utvecklingen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Schumpeter, J. (1994). *Schumpeter. Om skapande förstörelse och entreprenörskap*. Stockholm: Ratio
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Söderström, M. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Pedagogisk forskning i Uppsala, 94.
- Weber, M. (1919/1983). *Ekonomi och Sambälle. Förståendesociologins grunder*. Del 1. Lund: Argos.