

Kunskapens fanbärare

Avhandlingen Kunskapens Fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena av Matilda Wiklund är en publikation inom det av Riksbankens Jubileumsfond finansierade projektet Läraren i samhällsomvandlingen 1940–2003: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor.

Örebro Studies in Education 17



MATILDA WIKLUND

Kunskapens fanbärare

Den goda läraren som diskursiv konstruktion
på en mediearena

© Matilda Wiklund, 2006

Titel: Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.

Utgivare: Universitetsbiblioteket 2006
www.oru.se

Skriftserieredaktör: Joanna Jansdotter
joanna.jansdotter@ub.oru.se

Redaktör: Heinz Merten
heinz.merten@ub.oru.se

Tryck: DocuSys, V Frölunda 10/2006

ISSN 1404-9570

ISBN 91-7668-501-2

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik, framlagd vid Örebro universitet 2006.

Abstract

Wiklund, Matilda (2006): Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena. (Standard-bearers of knowledge. The good teacher as a discursive construction in a media arena). Örebro Studies in Education 17, 237 pp.

The specific aim of this dissertation is to formulate and examine the discursive constructions of “the good teacher” in a specific discursive practice in the media arena. The broader aim is to participate in a discussion about the relationship between the media and education, including education policy. The discursive practice that is studied is the Swedish daily newspaper *Dagens Nyheter*. The material underlying the study consists of articles published on the editorial and comment pages of the paper during the 1990s, a decade when the Swedish education system underwent some major changes.

In the first part of the empirical study, the articles included are categorised, first according to the debates constituted and then according to five themes related to the position of the teacher. The second part of the empirical study focuses on education as it is constructed in the discursive practice examined, progressing step by step towards achieving the specific aim of the study. The findings here include the following: a situation for education is established which involves a clear distinction between two different ways of perceiving education; a space of possibility for schooling is opened which excludes certain issues; a preferred school is formed in which priority is given to subject knowledge and order; distinct subject positions are offered to different figures in education, including teachers who are given an authoritative voice and educational researchers who are not; and finally the “good teacher” constructed is an expert who bears and transmits subject knowledge and a proponent of traditional values who manages to individualise teaching.

It is also found in the study that a conservative discourse serves to provide an illness for a remedy that is put forward by a neo-liberal discourse, and that media logic is at work in the framing of educational issues in the practice studied.

Keywords: teacher constructions, education debate, education policy, media, Dagens Nyheter, discourse analysis, subject positions.

Matilda Wiklund, Department of Education,
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, matilda.wiklund@pi.oru.se

Innehåll

Förord	11
--------------	----

Del I. Ingångar & Utgångspunkter

1. Den goda läraren gestaltas i text	15
Läroplanbestämningar	15
Den goda läraren i den goda utbildningen	17
Språk och diskurser	18
Medierna som arena	20
En första syftesformulering	21
Avhandlingens disposition	22
2. De diskursiva konstruktionerna	27
Diskurs som begrepp, teori och metodologi	28
Diskursbegreppet	29
Diskursteori	32
Diskursanalys som metodologi	37
Avhandlingens diskursanalytiska tillämpning	39
Möjlighetsrum	40
Subjektpositionering	42
3. Forskning om utbildningens villkor, diskurs och medier	47
Läroplansteoretisk forskning	47
Forskning om utbildningsdiskurs	49
Forskning om diskurser och lärarpositioner	53
Forskning om utbildningsdiskurs och medier	55
Kopplingar till studien	59
4. Mediearenan	63
Mediernas position	63
Mediemakt och effektteori	64
Medialisering och politik	67

5. En diskursiv praktik	73
Arena, aktör, diskursiv praktik?	73
Dagens Nyheter	75
Debattsidorna	76
Ledarsidorna	78
Avhandlingens syfte och frågor	79
Intresse	79
Undersökningsobjekt	80
Syfte och frågor	80

Del II. Debatter och teman

6. Utbildningen på 1990-talet	85
1990-talet – ett strategiskt val	85
Utvecklingen mot decentraliseringen	86
Kunskapsrörelsen	87
Omstruktureringen	87
Läraren i den omstrukturerade skolan	90
Skolsystemet på 1990-talet	90
7. Tillvägagångssätt	93
Artiklarna	93
Debattartiklar och ledartiklar	94
Analyser i flera steg	95
Analysfrågor	96
Dikotomier	97
8. Debatter	99
Debatter i samband med reformer	99
Nya läroplanen Lpo 94	100
Gymnasiereformen	104
Betygsreformen	107
Friskolereformen och skolpengen	109
Flexibel skolstart för sexåringar	115
Andra debattteman	117
En skola i kris	117
Läraryrkets status	125
Mobbningsfrågan	130
Specialskolefrågan	133
Skolans värdegrund	133

9. Teman	137
Fem begreppspar	137
Sortering/integrering	137
Förmedling/handledning	143
Krav/frihet	146
Kunskap/fostran	150
Valfrihet/likvärdighet	154

Del III Etableranden, Formeringar, Positioneringar & Konstruktioner

10. Etablerandet av en situation för utbildning	161
Diskursivt etablerad utbildningssituation	161
Utbildningen är i förändring	161
Utbildningen är i ett kristillstånd	162
Utbildningssystemet hotas av likriktning	163
Utbildningssystemet hotas av kunskapsfientlighet	165
Utbildningssystemet hotas av otydlighet	165
Två utbildningspolitiska linjer	166
Ett förlorat paradiset	167
Konstruktion som dikotomi	168
Kommentar	168
11. Skolformeringen	171
Skolans möjlighetsrum	171
En kunskapsfokuserad skola	172
En skola med tydliga krav och bedömningar	173
En skola för fostran, tradition och värde	173
En individualiserad och uppdelad skola	174
En skola i kris	175
Den goda skolan som ämneskunskapens högborg	176
Konstruerad dikotomi	177
Kommentar	177

12. Subjektpositioneringarna	179
Lärarpositioner och skolledarpositioner	179
Lärare	180
Rektorer och skolledare	183
Elevpositioner och föräldrapositioner	185
Elever	185
Föräldrar	186
Politikerpositioner och expertpositioner	187
Utbildningspolitiker	187
Utbildningsforskare och ämnesexperter	189
Subjektpositionering i dikotomi "Vi och De"	190
13. Konstruktionerna av den goda läraren	193
Goda-lärar-positioner	193
Den ämneskunniga förmedlaren	193
Den kravställande och tydliga ledaren	195
Resultat- och kvalitetskontrollanten	195
Värdegrundsföreträdaren	196
Den goda läraren som diskursiv konstruktion	197
Konstruerad dikotomi	199
Kommentar	199
14. Den goda läraren och utbildningsområdet på mediearenan.	201
Är jag förvånad? Självkritisk reflexion	201
Röster från Andra sidan	202
Utbildningsdebatt?	203
Inför valet 2006	203
Summary	207
Källmaterial	219
Referenser	227
Bilaga	
Översiktsbild, debattkategoriseringen	237

Förord

I den arbetsprocess som ett avhandlingsskrivande innebär hjälper det att vara intresserad av det man skriver om. Det har varit en god hjälp för mig att jag faktiskt och ärligt tycker att det är en både viktig och intressant fråga hur mediernas språkliga konstruktioner av utbildning, skola och lärare ser ut och verkar. Det har i ännu högre grad varit en god hjälp att jag under hela processen sett mig omgiven av många människor som på olika sätt fungerat som stöd och glädjespridare i arbetet likväl som i tillvaron i stort.

Jag är glad att min handledare under hela doktorandtiden, Tomas Englund, trott på mig och på mina idéer om studiens utformning och genomförande. Det är rätt riktigt stort tack, minst! Under de år som gått sedan jag tog mina första stapplande steg inom det pedagogiska forskningsområdet har Tomas funnits med, inte minst i egenskap av vetenskaplig ledare för de båda forskningsmiljöer som jag varit ansluten till och som betydde mycket för mig. Min tillhörighet till forskningsgruppen Utbildning & Demokrati har inneburit deltagande i en verksamhet som präglats av ett genuint intresse för de texter och frågor som behandlats och befolkats av en samling människor som jag är mycket glad att jag lärt känna. Där finns Eva Hultin som i vått och torrt fikar, läst mina texter, lyssnat när det varit jobbigt, asgarvat åt min dåliga sportspegelnhumor och anordnat fruktstunder till *Cityakuten*. Där finns Ann Quennerstedt som trots att hon själv var mitt i skrivprocessen funnit tid att läsa och omsorgsfullt kommentera mina texter och prata om allt och ingenting. Det är jag glad för. Där finns också Ingrid Öst som visserligen inte gillar sportspegelnhumor men som till exempel varit Nel när jag var Noddings. Jag är glad för att Lars Erikson och Ylva Boman varit där, i olika sammanhang kommenterat mina texter och funnits till hands med råd och allmän mänsklighet. Där finns så många fler i gruppen Utbildning & Demokrati som jag är glad att jag lärt känna: Eva Hagström, Charlotta Pettersson, Carsten Ljunggren, Mikael Quennerstedt, Ninni Wahlström, Lena Öijen och Maria Olsson har alla varit viktiga medmänniskor och har bidragit med kommentarer kring mina texter och ställt frågor som hjälpt mig framåt i mitt arbete.

Det andra forskningsområde jag ingått i är det av Riksbankens Jubileumsstiftelse finansierade projektet *Läraren i samhällsombildningen 1940-2003: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhällsreliga arenor*. I det projektet har jag fått lära känna och samarbeta med Ulla Johansson, Britt-Marie Berge och Eva Olofsson från Umeå universitet, goda lärare och människor som varit till hjälp och glädje på många sätt. Inom projektets ram har jag även fått mina texter förtjänstfullt diskuterade av Agneta Linné, Ulrika Tornberg, Kerstin Skog-Östlin, Kajsa Falkner, Kajsa Ohrlander och flera andra lika goda forskare från olika lärosäten och länder. Sist men inte minst har Owe Lindberg ingått i projektet. Owe som insiktsfullt och omsorgsfullt läste mitt nästan färdiga manus. Det är jag mycket glad över.

Andra forskare som lagt ner tid, energi och kunskaper på att kommentera mina avhandlingstexter är Åsa Kroon och Per Ledin vid Humanistiska institutionen, Örebro universitet. Åsa ställde kloka frågor till mitt avhandlingsspm och Per gjorde likadant med mitt teorikapitel. Carl Anders Säfström, Högskolan i Mälardalen, kommenterade mitt manus på ett relativt sent stadium och gav mig en hel del att fundera över. Också det är jag glad över.

Pedagogiska institutionen vid Örebro universitet har erbjudit en trygg bas under mina doktorandår och alla som är och varit verksamma där har bidragit till detta. Guy Karnung var ett gott stöd i sin egenskap av studie- rektor för oss forskarstuderande och Gunvi Linnér var under många år outtröttlig forskningssekreterare, kamrat och allmän fixare, nyligen efterträdd av Eva Ljunggren. På Pi har också min evige rumsgranne, Christer Håkanson, hjälpt mig framåt genom sina kritiska frågor och genom att bara vara där och Bernt Gustavsson har sett till att jag utvecklade min bildning under doktorandtiden.

Slutligen ska avhandlingen anta sin bokliga utformning. I samband med den processen är jag mycket glad för den hjälp Heinz Merten, universitetsbiblioteket, varit.

Alla dessa människor och många andra därtill har bidragit till att jag kunnat genomföra och genomleva detta projekt. Tack för det allihop!

DEL I

Ingångar & Utgångspunkter

Den goda läraren gestaltas i text

Goda lärare faller inte som manna från himlen. De må vara vanligt förekommande eller ytterligt sällsynta, här handlar det inte om deras antal och förekomst utan endast om frågan varifrån de då kommer, eller snarare vad som gör att vi betraktar dem som lärare och som goda sådana. Om goda lärare inte faller från himlen så kommer de någon annanstans ifrån. Projektet i denna avhandling har med detta annanstans att göra.

I den här avhandlingen är det annanstans som åsyftas medierna och den handlar i vid mening om relationen mellan medier och utbildning under en tid av omfattande omstruktureringar inom utbildningsområdet. Utbildningsvetenskapliga studier ägnar sig av naturliga skäl ofta åt att beforska områden med omedelbar koppling till utbildning, sådant som klassrums-situationer, lärares och elevers erfarenheter eller utbildningspolitiska texter. Men det finns som jag ser det all anledning att även undersöka områden, arenor och aktörer som ligger lite vid sidan om utbildningens centrum och som kan erbjuda andra utsiktspunkter och därmed annan kunskap (jfr Lundahl 1997, s 12). Jag betraktar medierna just som ett sådant område att rikta blicken mot för att ställa frågor kring utbildningens villkor och möjligheter. Min studie handlar specifikt om hur den goda läraren gestaltas i texter från en avgränsad del av mediearenan i samband med att utbildning och skola där debatteras.

Lärobestämningar

Lärare, goda och mindre goda, träder fram genom att representeras, gestaltas och bestämmas i texter och samtal i en mängd skilda sammanhang där skola och utbildning omskrivs eller omtalas, till exempel i samtal mellan elever i skolan. Vid en genomläsning av en gammal dagbok nyligen stiftade jag åter bekantskap med en sådan lärargestalt; en gymnastikvikarie jag haft, jag tror det var i sjuan. I dagboken beskrev jag hur tjejerna under hans lektioner inte behövde vara med utan kunde sitta och snacka i stället, om vi ville. Det kunde ju verka bra, tyckte vi. Men när någon av oss ändå ville vara med och frågade honom vad hon skulle göra så fick hon till svar att det egentligen inte spelade någon roll, killarna var ju hur som helst både bättre på volleyboll och fysiskt starkare. Han blev därmed en sådan lärare

som tyckte undervisning handlade om att elever skulle visa upp vad de redan kunde och detta passade inte alls in i våra föreställningar om skolan som en plats att lära på. Bland övriga lärarbestämningar vi levde med fanns läraren som var dum och sur, den hårda men rättvisa, den stroppigt petiga, den omhändertagande och den ungdomligt kompisliknande, för att bara nämna några. Vissa av dessa passade våra idéer om skolans uppgifter, andra inte.

Senare i livet har jag insett att vårt sätt att bestämma, dela in och bedöma lärare var socialt och kulturellt väl förankrat och att våra gestaltningar hade sina motsvarigheter även på annat håll. De lärare vi identifierade och bedömde har dykt upp i många olika sammanhang sedan dess och nya har tillfogats skaran. Exempelvis förekommer lärarbestämningar som gestaltningar i litteratur och film, alltifrån Lönnebergas väna väsen till den djävulsiska Caligula i filmen *Hets*. Antologin *Lärare i litteraturen* redigerad av Åke Isling (1992) och Anna Maria Ursing (2004) *Fantastiska fröknar – Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur* bidrar med riktiga exempel på lärar- och lärarinnegestaltningar i svensk litteratur. Jo Keroes (1999) *Tales out of School : Gender, Longing, and the Teacher in Film* lägger till internationella exempel från filmvärlden.

Pedagogikforskningen har sina egna kändisar i genren lärargestalter, exempelvis läraren som är ”schysst men knäpp” (Trondman 1999), ”den reflekterande praktikern” (Schön 1983) och ”den omvårdande modersfiguren” (MacLure 2003, s 11). Samtliga dessa lärare gestaltas kontextuellt i relation till olika ideal beträffande skola och utbildning och det är rimligt att anta att de är med och formar lärarbilder även utanför den grupp människor som är direkt medvetna om deras existens.

Alla har vi nog träffat på den här sortens lärargestaltningar i olika sammanhang, så gott som alla har också gått i skolor och har erfarenheter av lärare av liknande slag som de jag återfann i min dagbok. Kollektiva föreställningar, bilder av lärare och läraryrket reproduceras och förändras genom att dessa socialt och kulturellt etablerade sätt att förstå och bestämma aktualiseras som förståelseramar i möten med lärare av kött och blod. Omvänt provas och förskjuts ramarna av erfarenheter med lärare man möter. En viktig grund för mitt forskningsintresse har varit en nyfikenhet på var och hur den här sortens gestaltningar och bestämningar av utbildning, skola och lärare skapas, sprids, upprätthålls och förändras, särskilt frågan om vilken position medierna har i dessa processer.

Den goda läraren i den goda utbildningen

Nu handlar det ju här inte bara om olika slags lärare, rätt och slätt. Genom att adjektivet *god* adderas tillförs en uttalat normativ aspekt till lärarskapet. Mitt intresse för mediekonstruktionerna av lärare handlar i hög grad om hur de goda lärarna konstrueras som personifieringar eller konsekvenser av olika utbildningsideal. Beroende på vilka mål undervisningen i olika sammanhang, av olika aktörer och parter, förväntas uppnå och sträva emot kommer skilda lärare i olika grad att framstå som goda. Om målet är att barnet ska skolas in i en självklar och livslång underkastelse under fadern, fosterlandet och/eller fabriksinnehavaren så blir de lärare goda som förmår att disciplinera till lydnad. Om barnet däremot ska frigöra sina medfödda förmågor och krafter så innebar detta ett konstruerande av helt andra lärare som goda. Återigen andra lärare blir goda om det primära målet är att fostra rättskrivare och räktränare, framgångsrika yrkeskvinnor/män eller demokratiskt sinnade, kritiskt tänkande medborgare. Den här typen av ideal och riktningar för utbildning har i Sverige, liksom i andra länder, växlat historiskt samtidigt som varje tidpunkt också haft sin beskärda del av konkurrerande och motstridiga viljor och uppfattningar.

Sådana historiskt kontextualiserade konstruktioner av den goda läraren på olika arenor i Sverige är det gemensamma temat för det riksbanksfinansierade forskningsprojektet *Läraren i samhällsomvandlingen 1940–2003: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor*. Projektet har genomförts under åren 2001–2005 och inom dess ramar är min avhandling skriven. I projektet har funnits två huvudspår, det ena riktar in sig på lärarkonstruktioner på olika arenor, det andra på konstruerandet av vissa specifika lärarkategorier. De forskare som deltagit i projektet har också de formulerat och undersökt benämningen och bestämmanden av olika kategorier av goda lärare på skilda arenor som statliga texter, lärarutbildningstexter, lärarfackliga tidskrifter och berättelser från lärare och elever. Ett exempel på lärarkonstruktioner från studier inom projektet är Eva Olofsson (2005) som skriver om idrottsläraren positionerad som *kroppskonstruktör*, *karaktärskonstruktör* och *livsstilskonstruktör*¹. Ett annat är Ulla Johanssons (2003) beskrivning av gymnasielärarpositionerna *instruktör*, *utvärderare* och *konstruktör*² i olika tappningar under olika tider och Britt-Marie Berge (2004) om grundskolläraren som *kunnig*, *anpassningsbar förebild* och *naturlig arbetsledartalang*³. Owe Lindberg (2002) skriver om den nya lärare som träder fram i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) att den beskrivs i tämligen allmänna termer som:

...en samarbetsinriktad person med god förmåga att informera andra människor om sina göranden och låtanden och med bred sociokulturell kompetens. En person med förmåga att arbeta i mångkulturella miljöer [...] [som] uppvisar ett etiskt och moraliskt handlande och som vinner sin auktoritet genom att engagera sig i demokratiska processer med eleverna (Lindberg 2002, s 127).

Projektet har eftersträvat att bilda utgångspunkt för skapandet av en mer övergripande bild av hur utbildningsdiskurser och lärarkonstruktioner produceras, reproducerats och förändrats i Sverige under efterkrigstiden och ställer frågor om exempelvis genus i relation till dessa diskurser och konstruktioner. Dessa studier ger mig möjlighet att relatera mina resultat till studier från andra arenor.

Att den här sortens bestämningar är verksamma i vårt dagliga konstruerande av social och politisk verklighet är ett antagande som är viktigt för mitt arbete. I opinionshänseende kan man med stöd i maktutredningen (SOU 1990:44) tala om en förskjutning från visioner till faktualiteter, från hur det borde vara till hur det faktiskt är. Då blir att vara med och ”producera verklighet” en central politisk strävan. Sverker Lindblad och Lisbeth Lundahl formulerar det så här:

Därmed handlar kampen om skolan främst om vad som räknas som fakta, vilken beskrivning av verkligheten som får företräde och vilka uppfattningar i förhållanden i skolan som får störst genomslagskraft i opinionsbildningen (Lindblad & Lundahl 2002, s 29).

Samtidigt som läraridealen kan hänföras till olika utbildningsideal så bildar de i sin tur utgångspunkt för idéer, uppfattningar och ideal som bestämmer vad skola och utbildning är, liksom vad de kan och bör vara. Det handlar om läroplansteoretiska frågor som varför skolan ska finnas och vilket innehåll den ska ha liksom för vem eller vilka den ska vara till. Därmed läggs grunden för utbildningspolitiska strävanden och viljor, i det mellanmännsliga vardagslivet likväl som i den typ av politiska sammanhang där beslut fattas.

I människors samtal om utbildning, skola och lärare i alla de skilda sammanhang där de tar form liksom i populärkulturens och forskningens lärarskildringar kryllar, verkar och lever språket.

Språk och diskurser

Mina analyser av medial utbildningsdebatt i den här avhandlingen tar alltså utgångspunkt i uppfattningen att vi, i vårt gemensamma språkanvändande, ständigt konstruerar det vi talar om genom att benämna det. Språket vi väljer för att tala och skriva om något innebär då möjligheter för oss att vara meningsfulla och begripliga men sätter därmed också gränser. Så

avgränsas vad som hör ihop och vad som är åtskilt samt var dessa gränser ska dras. Föremål och fenomen blir till begripliga enheter genom att gränser dras som skiljer ut dem från ett kaotiskt, ordlöst och gränslöst allt. Ord särskiljer och namnger: Någonstans slutar stammen och kronan eller roten tar vid, någonstans blir armen hand och livet död: Något benämns skola och blir möjligt att begripa som något specifikt som är annat än cirkus eller julbak, någon benämns lärare och blir därmed möjlig att särskilja från sjörövare eller bankir. Att skola, utbildning och lärare benämns och bestäms och görs till det ena och inte det andra är själva grunden för min studie.

Benämmandet innebär i den förståelsen ett bestämmande genom att vissa aspekter och sidor av föremål och fenomen fokuseras, medan andra kommer att hamna i bakgrunden eller förtigas och något aldrig hamnar innanför gränserna för det som blir möjligt för oss att tänka och förstå. Vissa aspekter, perspektiv och hållningar blir därmed omöjliga eller otänkbara medan andra blir till självklarheter genom att de tas för givna i språkliga utsagor. Precis som vissa blir önskvärda och andra ses som förkastliga.

Man skulle kunna ta ordet språkanvändande som exempel. När språk representeras som något man använder fokuseras just den utilistiska dimensionen och andra möjliga aspekter hamnar i skuggan. Ord kommer då att likna hammare, skruvmejslar och sågar och förefaller därmed ligga och vänta på att användas för att sedan åter bli lagda i träda, relativt oförändrade. Att använda ordet använda får konsekvenser på gott och ont, det avgränsar, öppnar möjligheter och innebär problem. Även benämningar av utbildningsområdet, till exempel i medierna, och de bestämningar som därmed görs av begreppen utbildning, skola och lärare får konsekvenser; de avgränsar, möjliggör och ställer till problem. För mig bildar detta utgångspunkten för att vilja genomföra en studie av den eviga dragkampen mellan olika sätt att benämna; en studie av språklighetens konsekvenser. Diskursbegreppet bidrar i sammanhanget till att lyfta fram hur dessa benämmandets bestämningar bildar mönster som på det vis jag beskrivit sätter gränser för vad som blir begripligt och meningsfullt, mönster som är i ständig förändring.

Det förefaller mig viktigt att redan här påpeka att projektet inte handlar om att bedöma riktighet, rimlighet eller relevans i artikeltexternas sätt att bevaka utbildningsområdet eller lärarna. Inte heller vill jag fastställa andra eller mer korrekta sätt att benämna och bestämma utbildningsrelaterade fenomen och subjekt. Med min ingång blir det i stället viktigt att undersöka hur utbildning, skola och lärare, goda eller ej, omtalas, och hur de inte omtalas. Den kamp som omtalandet såväl som icke omtalandet aktualiserar blir viktig därför att den anger förutsättningar och villkor för de fenomen som benämns och för de fält som omger dem. I mitt fall innebär det att

jag utgår ifrån att det är viktigt för verksamheten i skolan hur utbildning, skola och lärare omskrivs och omtalas offentligt därför att det är en del i skapandet av förutsättningar och villkor för den svenska skolan och den verksamhet som där tar form (jfr Englund 1999).

De texter som återfinns inom ramen för mediernas utbildningsdebatt är exempel från ett offentligt sammanhang där språket verkar och formerar omvärlden. I dessa medietexter formeras även utbildning och skola som specifika objekt. De benämns och bestäms i debatter kring skolans uppgifter och värden, dess innehåll och mål. Där erbjuds också uppgifter att utföra och positioner att inta för lärare och andra parter som på olika vis är relaterade till undervisningen.

Medierna som arena

Talet om utbildningen, skolan och lärarna, och konstruerandet av goda lärare, är en del av ett omtalande och ett konstruerande som ständigt sker på oräkneliga arenor, i oräkneliga sammanhang. Det vore givetvis omöjligt att skapa någon rimlig överblick över en så evig och nätverksliknande process, men jag ser det som möjligt och meningsfullt att säga någonting om specifika sammanhang, arenor och tidsperioder där detta tal tar form. Mitt intresse här gäller just ett sådant sammanhang där den goda läraren skapas i text: Dagens Nyheters debatt- och ledarsidor under det svenska 1990-talet.

Man kan ha olika uppfattningar om mediernas vara, deras position och funktion, men det är svårt att idag komma ifrån att de är av central betydelse när det gäller den allmänna debatt där gemensam mening tar form och förändras. Mediernas språksättande av fenomen i världen är givetvis ingenting fristående. Det formas av den meningsproduktion som pågår på andra arenor men är samtidigt verksamt i, och i viss mån även styrande för, denna meningsproduktion. Ett av de intressen som jag för med mig in i arbetet är riktat mot relationen mellan olika sammanhang där utbildning konstrueras och formeras genom att benämnas och bestämmas. Medierna har i en samtid som kallats medialiserad (jfr t.ex. Strömbäck 2004, Fairclough 2000) tillmätts en stor potential när det gäller formerandet av gemensam mening.

Ibland har den bild av utbildningen som tecknats i medierapporteringen beskrivits som ensidigt negativ, den svenska skolan sägs skildras som en verksamhet i djup kris (jfr t.ex. Fejan Ljunghill & Svensson 2006). Att rapporteringen uppfattas ha den här negativa och pessimistiska slagsidan, som människor antingen känner igen sig i eller inte, utgör ytterligare en motivation för mig att undersöka mediernas utbildningskonstruktioner.

I samband med detta finns ett antal olika frågor att ställa, frågor som handlar om mediernas roll och funktion i samhället, både som arena och aktör, om deras relation till sin publik och deltagare liksom till politiska diskussioner och i förlängningen till beslutsfattande.

I min studie är utgångspunkten alltså att benämmandet av världen och fenomen i den är avgörande för hur vi begriper den. Denna hållning är central i förhållande till hur jag ställer mina forskningsfrågor. Den politiska laddning som ligger i den starka kopplingen mellan benämning och begripande ger kraft och vikt åt frågor av den typ som ligger i grunden för mitt forskningsintresse: Hur kan man förstå de processer där kollektiv mening beträffande utbildning tar form, lever och omformas? Vilka arenor och praktiker är att betrakta som centrala i sammanhanget? Vilka språkhändelser sker på dessa centrala arenor, i dessa praktiker, och hur konstrueras utbildning via dem?

En första syftesformulering

Så långt har jag skisserat fonden för denna avhandling vilket gör en första syftesformulering möjlig. Jag kommer att fördjupa avhandlingens syfte och specificera frågeställningarna i slutet av del I efter att ha redogjort för mina teoretiska och metodologiska överväganden, presenterat det forskningsfält jag träder in i med min studie och diskuterat medierna samt den specifika diskursiva praktik jag studerat för att kontextualisera mitt material.

Avhandlingsarbetet tar sin utgångspunkt i ett intresse för mediernas position i den offentliga debatten, här avgränsat till mediernas relation till utbildning samt utbildningspolitik. Mitt intresse för utbildningsdebatt i medierna är i detta sammanhang riktat mot de sätt på vilka utbildning konstrueras genom att språksättas offentligt. Trots att vi sägs leva i en genommedialiserad samtid och utbildning är ett centralt politiskt område som är väldebatterat i medierna så har jag funnit relativt få mer genomgripande undersökningar av mediebevakning av utbildning och utbildningspolitik (jfr även Thomas 2003, Warmington & Murphy 2004). Detta har utgjort en motivation för mitt arbete.

Avhandlingens syfte är att formulera och undersöka den goda läraren som diskursiv konstruktion i en specifik diskursiv praktik på mediearenan och därigenom bidra till belysningen av relationen mellan medier och utbildning.

För att närma mig konstruktionerna av goda lärare har jag arbetat med analyser av artikelmaterialet i flera steg som strukturerar avhandlingens disposition. Följande frågor har varit vägledande i dessa analyssteg:

1. Vilka större sammanhängande debatter konstitueras?
2. Vilka teman kopplade till villkor för lärarskapet återkommer?
3. Vilket tillstånd för det utbildningspolitiska området etableras diskursivt?
4. Vilket blir skolans möjlighetsrum och vilken skola formeras?
5. Hur positioneras olika utbildningsparter?
6. Vad utmärker den goda lärare som konstrueras?

Dessa steg kan sammanfattas som att jag vill undersöka de utbildningsdiskurser som är verksamma i den aktuella diskursiva praktiken och hur de verkar genom etablerande av ett tillstånd för utbildningspolitiken, formerande av skolan, positionerande av utbildningens olika subjekt och konstruerande av den goda läraren.

Mitt artikelmaterial från mediearenan är avgränsat till en specifik och avgränsad del; debatt- och ledarsidorna i Dagens Nyheter under 1990-talet. De texter jag studerar har tematiskt fokus på utbildning, skola och lärare. Jag konkretiserar därmed frågan om relationen mellan medierna och utbildning samt utbildningspolitik genom att undersöka diskursiva konstruktioner av den goda läraren i denna diskursiva praktik på mediearenan. Tanken är att studiet av ett mer avgränsat objekt ska lyfta fram aspekter av relationen som inte på samma tydliga vis skulle synliggöras i en mer övergripande studie. Man kan på så sätt betrakta min studie som en fallstudie som vill säga något om ett avgränsat område och samtidigt knyta an till diskussionen om en mer generell fråga, ett större problemområde.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är organiserad i tre delar. Detta är del I, Ingångar & utgångspunkter. Här redogör jag för mina vägar in i studien och de utgångspunkter jag har samt lyfter fram några centrala områden och frågor som en inledning i avhandlingen (kapitel 1). Jag tar upp frågan om var jag ställt mig när jag talar genom att redogöra för de överväganden jag gjort och de beslut jag fattat när det gäller teori och metodologi (kapitel 2). Teorin och metodologin är avgörande för de sätt jag ställer mina forskningsfrågor och analysfrågor samt fungerar som utgångspunkter framför allt för den begreppsapparat jag använder i mina analyser. Jag vänder mig därefter till tidigare forskning, studier och undersökningar med intressen som jag på

olika vis kan relatera min studie till. Jag presenterar därmed de forsknings-sammanhang jag anser mig träda in i (kapitel 3). Den tidigare forskningen återkommer också som jämförelsepunkter i analyserna och när jag diskuterar mina resultat. Som en kontextualisering fokuserar jag medierna i termer av en samhällelig arena och diskuterar deras funktion och makt (kapitel 4) samt presenterar den specifika diskursiva praktik på mediearenan som jag undersöker och vad det innebär att jag betraktar den som just en diskursiv praktik (kapitel 5). Del I avslutas med en något fördjupad beskrivning av studiens syfte och frågor.

Del II innefattar de första stegen i min analysgång och inleds med att jag som en inkörsport i analysen kontextualiserar materialet historiskt genom att jag ger exempel från diskussionen om det utbildningspolitiska tidsläget i Sverige under 1990-talet och tiden närmast före. Jag gör också några utflykter utanför Sveriges gränser för att visa på starka utbildningspolitiska strömningar som var viktiga för den tid jag studerat (kapitel 6). Därefter presenterar jag hur jag gått till väga i min undersökningsprocess, på vilket sätt jag genomfört mina analyser (kapitel 7). Jag inleder arbetet med empirin genom en analytisk genomgång av artikelmaterialet där det kategoriseras i form av tematiskt sammanhängande debatter (kapitel 8), vilket svarar mot fråga 1 ovan. Genomgången tjänar samtidigt som en redogörelse för materialets mer direkta utbildningspolitiska kontext genom att flera av debatterna aktualiseras av reformer som föreslagits och/eller genomförts under perioden. I samband med att dessa debatter presenteras tecknar jag en kortfattad bakgrund som säger något om reformernas tillkomst. Därefter analyseras mitt material med hjälp av en kategorisering i ett antal teman som jag kopplar till lärarens position (kapitel 9). Därmed besvaras fråga 2 ovan. De teman jag formulerar är sprungna ur mina läsningar av materialet och jag konstruerar dem i form av fem begreppspär.

I del III handlar analyserna i tur och ordning om den utbildningspolitiska situation som etableras och den skola som formeras i det som blir skolans möjlighetsrum, hur utbildningens parter subjektpositioneras samt den goda läraren som konstrueras diskursivt. Först besvaras fråga 3 ovan som gällde den utbildningspolitiska situation som etableras diskursivt (kapitel 10) och sedan fråga 5 som handlar om hur skolan formeras (kapitel 11). Jag undersöker detta i termer av möjlighetsrum som öppnas för utbildning och skola och diskursiva formeringar av skolan. Därefter riktas intresset mot subjekt-positioneringar av utbildningsparter i denna diskursiva praktik (kapitel 12) och därmed besvaras fråga 4 ovan. I första hand gäller mitt intresse här positioneringar av lärare, men även andra parter är av intresse för studien, inte minst som parter i det sociala fält inom vilket lärarna verkar. Sedan

uppfyller jag mitt specifika syfte genom att formulera och undersöka den goda lärare som diskursivt konstrueras i mitt material (kapitel 13) medan det sista kapitlet (kapitel 14) är av diskussionskaraktär. Här reflekterar jag över mina resultat.

Noter

¹ *Body constructor, character constructor, lifestyle constructor* (Olofsson, 2005).
Anmärkning: jag har valt att översätta citat till svenska för att texten ska bli enspråkig, åtminstone i den bemärkelsen. För att läsaren ska kunna ta ställning till min översättning finns originalcitaten i notform.

² *Instructor, evaluator, constructor* (Johansson, 2003).

³ *well informed, versatile and exemplary authority* och *naturally talented supervisor* (Berge 2004).

De diskursiva konstruktionerna

En person står framför en ko och anser att kor börjar med ett par horn. En annan person står samtidigt bakom kon och hävdar bestämt att kor, de börjar med en svans. Ingen ljuger, ingen talar osanning. Personen framför kon är där som fotograf och ser ljuset som spelar i kons bruna skinn. Fotografen talar om färgspektra och om skuggornas djup. Personen bakom kon är där som slaktare och uppfattar och benämner enskilda styckningsdetaljer i kons bakparti. Ingen ljuger, ingen talar osanning om vad som utmärker kons bestämda vara. Längre bort står en kulturgeograf och ser varken kon eller personerna som enskilda objekt utan alltsammans som ett levande kulturlandskap. Inte heller kulturgeografen ljuger. En avhandlingsskrivande doktorand konstruerar allt detta och hävdar att det handlar om var man står när man talar och vad som blir verkligt, giltigt, möjligt och sant när man står där man står och ser som man ser. Inte heller doktoranden far med osanning.

I en vetenskaplig text som en avhandling förväntas man tala om var man ställt sig så att det blir tydligare på vilka villkor man ser det man ser och säger det man säger. Man ska alltså tala om från vilken plats i rummet ens röst nu ska komma. Detta tål att tänka på. Kravet kan tolkas som att det har att göra med det forskande subjektet, i detta fall en forskarmatilda. Givetvis går jag in i min studie med egna ramar och inte *som vore jag död*:

Som Derrida (1996) säger, 'att förhålla sig till ett objekt *som sådant* innebär att förhålla sig till det som vore du död' (s 216). Detta gäller forskare likväl som alla andra. Vi kan inte förhålla oss till saker som vore vi döda. Vi tar med oss våra förhoppningar, rädslor och förväntningar till de platser och objekt vi beforskar (MacLure 2003, s 17).¹

Jag ser det jag ser delvis därför att jag genomlevt och erfårit och i den bemärkelsen är någon. Jag skriver denna vetenskapliga text i egenskap av just det/de jag som skriver den och litar på att egenheterna med det eller de forskande subjekt som producerar detta arbete träder fram i avhandlingen. Någon mer ingående redovisning av de egna erfarenheter som aktualiseras kan och tänker jag inte infoga. Förförståelsen, i den mån det är ett meningsfullt begrepp, är i min förståelse oskiljbar från möjligheten att möta om-

världen som meningsfull och begriplig, att gå till botten med detta skulle kräva hyllmeter och det jag säger skulle inte bli mer generellt giltigt, sant, legitimt eller kritiserbart för det. Kort dock om bakgrunden till mitt intresse för relationen skola – medier därför att det förefaller vara viktiga erfarenheter i sammanhanget. Efter några studievändor med sociologi, statskunskap och engelska tog jag min grundexamen i kombinationen medie- och kommunikationsvetenskap (inklusive filmvetenskap) och pedagogik. I samband med dessa studier kom jag alltmer att intressera mig för hur medier omtalas och används i undervisning och hur skolan omtalas (och används?) i medierna. När jag började undervisa på pedagogiska institutionen var det på en kurs som behandlade denna relation och även om jag sedan dess undervisat inom ramen för många olika kurser, både inom lärarprogrammet och i pedagogikämnet, så har mitt intresse för relationen kvarstått. Avhandlingsprojektet knyter därmed an till ett område jag ägnat uppmärksamhet och intresse i mina studier och i min undervisning.

I fråga om normativitet är min hållning i förhållande till de utbildningsdiskurser som verkar och de politiska ställningstaganden som framträder i mina analyser komplicerad. Jag ser de flesta av dem som innehållande såväl möjligheter som problem och anser att de innebär både goda idéer som mindre goda eller direkt förkastliga. Det är möjligt att detta kommer att bli synligt i min text även om detta på intet sätt varit min avsikt. I grunden ställer jag mig skeptisk till alla dessa ideal beträffande skola och utbildning, från vilka håll de än må komma. Ideal tenderar att leda till en låsning så till vida att de vilar på antagandet att det finns ett entydigt regelsystem, ett antal givna normer, för vad som är eftersträvansvärt och hur man når dit. Den hållningen kan motverka närvaro och ställningstaganden i varje enskild situation och därigenom ställa sig ivägen för omdöme och ansvarstagande.

Förutom att handla om behovet av att genomskinliggöra det egna forskande subjektet kan kravet på att tala om var jag står också förstås i termer av ett behov av en teoripresentation, ett åskådliggörande av de teoretiska ramar jag utgått ifrån i detta arbete.

Diskurs som begrepp, teori och metodologi

Jag beskrev i mitt inledande kapitel hur jag utgår ifrån uppfattningen att benämning innebär ett bestämmande som konstruerar det som benämns genom att göra det till något och fokusera vissa aspekter och därmed inte andra. Här vill jag fördjupa detta genom att redogöra för de aspekterna av mitt avhandlingsarbete som är av teoretisk och metodologisk art, sådant som är kopplat till min diskursanalytiska ingång. Eftersom diskursanalysen tar spjörn mot en omfattande teoretisk grund av diskursteorier, betraktar

jag det som rimligt att relativt ingående redogöra för de utgångspunkter jag startar i och som kommer att återverka i mina forskningsfrågor samt i utformandet av mina analyser, som metodologisk grund. Jag tar min utgångspunkt i det omtvistade diskursbegreppet.

Diskursbegreppet

Texter om diskursbegreppet brukar beskriva det som komplext och svårdefinierat. En av grunderna till begreppets komplexitet är att det utvecklats ur olika traditioner vilka brukat det för lite olika ändamål. Från att kanske primärt vara ett språkvetenskapligt och lingvistiskt begrepp har diskursbegreppet genom åren i stor omfattning spritts och vidareutvecklats inom olika vetenskapliga riktningar. Denna spridning och utveckling har givetvis många orsaker. En är det ökade intresse för språket som den språkliga vändningen inneburit för samhällsvetenskaperna (Howarth 2000, s 2, Rorty 1992). Bredden av användningar av diskursbegreppet blir tydliggjort av att diskurs som forskningsobjekt för vissa är något mycket avgränsat och specifikt, exempelvis ett enstaka yttrande eller en del av en konversation, medan det för andra är liktydigt med hela den sociala världen. Man kan alltså tala om en snäv och en mycket vid innebörd. Den snäva har ofta lingvistiska förtecken och innebär ett tämligen textnära intresse för specifika enheter av tal i kontext, medan den vidare återfinns primärt inom humaniora och samhällsvetenskaperna och rör sig med ett diskursbegrepp som omfattar såväl skriven och talad text som diskursiv och social praktik av skilda slag (Bergström & Boreus 2000, s 223f). Mitt intresse för medierna som diskursiva och sociala praktiker innebär att jag snarare orienterar mig mot den vidare innebörden. Det textmaterial jag valt att arbeta med innebär också att utpräglad textnära analyser blir svårhanterligt när det gäller materialet i sin helhet.

En radikalt vid definition av diskursbegreppet, där allt betraktas som diskurs eller text genom att diskurser konstituerar hela den sociala världen, har uttalats av poststrukturalister, ibland betecknade tredje generationens diskursteoretiker (se Torfing 2005), exempelvis Jacques Derrida. Denna hållning har mött stark kritik och ibland tolkats som ett idealistiskt förnekande av en materiell värld. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985), som också talar om hela den sociala världen som diskursiv i och med att den är meningsfull, bemöter kritiken såhär:

Det faktum att alla objekt är konstituerade som diskursiva objekt *har inget att göra med* huruvida en värld existerar oberoende av tanken, eller med motsättningen mellan realism/idealism. En jordbävning eller en tegelstens fall är händelser som uppenbarligen inträffar, i den mening att de händer här och nu, oberoende av min vilja. Men

om deras bestämning som objekt konstrueras som 'naturligt fenomen' eller uttryck för 'Gud vrede' beror på struktureringen av ett diskursivt fält. Det som förnekas är inte att sådana objekt existerar oberoende av tanken, utan den därifrån åtskilda uppfattningen att de skulle kunna konstituera sig själva utanför varje diskursivt villkor för framträdande (Laclau & Mouffe 1985, s 108).²

Den poststrukturalistiska diskursteorins hävdande att allt är diskurs, eller att allt är text, ska då alltså inte förstås som ett förnekande av en materiell värld som är oberoende av det mänskliga medvetandet, utan endast av idén att denna värld skulle kunna göras eller göra sig själv begriplig och meningsfull oberoende av de meningssystem som finns att tillgå.

Inte heller jag vill hävda icke-existensen av en materialitet vi kan kalla skola eller påstå att inga människor av kött och blod "finns" som är relaterade till den materialiteten. Men i min ingång här förstås dessa inte som givna enheter med givna attribut, inte som någonting *i sig*. Det jag vill undersöka är därmed hur dessa "någonting" konstrueras på specifika vis via de benämningar och bestämningar som görs av dem i den diskursiva praktik jag studerat. Det är dessa diskursiva etableranden, formeringar, positioneringar och konstruktioner jag undersöker, inte materialiteter eller människor av kött och blod.

Som alltid är fallet med komplexa och omtvistade begrepp, inte minst i vetenskapliga sammanhang, så blir diskursbegreppets mening, omfång och tillämpning i hög grad avhängigt de olika teorisystem inom vilka det används. För empirister och positivisterna är diskurser närmast liktydigt med ramar eller kognitiva scheman. Realister ser diskurser som specifika objekt med egna egenskaper och krafter som ska ses i relation till andra sociala objekt och för marxister är diskurser ideologiska system som osynliggör och reproducerar ojämna resursfördelningar. För kritiska diskursanalytiker, vidare, är diskurser medel för dem som har makt att förtrycka dem som inte har det och för poststrukturalister är diskursbegreppet som sagt ofta liktydigt med den sociala värld vi uppfattar och benämner såsom meningsfull. Laclau och Mouffe, vilka alltså räknas till de senare, betraktar sociala strukturer som kontingenta och alltid ofullständiga meningssystem och ser diskurser som tillfälliga fixeringar inom bestämda domäner. Derrida talar om diskurs som text eller skrivande där all mänsklig och social aktivitet vilar på *différance*, ett skillnadernas eviga spel där meningen ständigt undflyr (Derrida 1982, Torfing 2005, Howarth 2000, s 3f). Michel Foucaults diskursbegrepp har glidit lite under hans verksamma period. I tidigare skrifter uttrycker han ett konstitutivt synsätt där diskurser är autonoma regel-system som konstituerar objekt. Senare behandlar han diskurser som mer avgränsade, de opererar då i fält av maktrelationer och innebär möjligheter

för vissa krafter att driva fram sina intressen men också för motstånd att utvecklas. Jag återkommer till detta senare.

För att definiera begreppet på ett sätt som kan vara användbart för mig vill jag, med utgångspunkt främst i Foucault, se diskurser som relativa regelbundenheter vilka sätter gränser för vad som kan vara meningsfullt och möjligt för oss (jfr Winther Jørgensen & Phillips 2000, s 19). Han definierar diskurs som sociala praktiker, i vid mening, men uppehåller sig vid de regelsystem som bestämmer texter och andra praktiker, det vill säga vid deras diskursiva möjlighetsvillkor (Foucault 1993). Detta med möjlighetsvillkoren följer med när Foucaults diskursbegrepp förändras från det mer strukturalistiskt systematiska i och med genealogin och inriktningen mot hans specifika maktbegrepp makt/kunskap (Foucault 1980).

Jag betraktar i avhandlingen diskurser som både regelsystem och processer och definierar, här med hjälp av Eva Haldén och Ulf Olsson, begreppet utifrån detta:

Med diskurser förstås här dels en samling eller ett system av regler som styr och organiserar kunskap och kommunikation med avseende på olika kunskapsområden och dels de specifika processer vari dessa regeluppsättningar konstrueras och förändras (Haldén 1994, s 19).

En diskurs avgränsar vad som kan sägas och tänkas om ett fenomen vem som kan tala om det samt när och med vilken auktoritet (Olsson 2000, s 223).

Samtidigt som jag förstår meningen med att särskilja dessa aspekter analytiskt föredrar jag att se dem som ett samtidigt både/och, diskurser som system/processer. Förutom frågan om diskursbegrettets definition och omfattning är just relationen system/process central för diskursteorin. Då handlar det primärt om hur bestämmande respektive förändringsbara diskurser är. Här placerar sig olika teoretiker och traditioner på lite olika positioner. Vissa ser diskurserna som ”järnburar”, andra som tillfälliga stopp i ett evigt flöde av möjlig mening. Jag vill betrakta relationen som dynamisk. Det betyder att jag ser diskurser som relativt fasta mönster som möjliggör och legitimerar vissa sanningar och kunskaper men inte andra, och som pekar ut dem som har möjlighet, legitimitet och rätt att tala. Samtidigt innebär diskurser i den betydelse jag föreslår tydliga inslag av rörlighet i och med att regelsystemen ständigt förändras och förskjuts genom människors handlande där de aktualiseras och förhandlas (jfr Bergström & Boréus 2000, s 225). När Derrida (1988, s 116) som ett svar på anklagelser mot honom som förespråkande av en absolut obestämbarhet som enda alternativ till ren realisering skriver att obestämbarheten aldrig kan vara total förstår jag det som ett uttryck för en sådan villkorad dynamik. Samtidigt förstår jag

diskurserna som nyskapande, produktiva och förändrande (jfr t.ex. Börjesson 2000, s 53).

I min tillämpning innebär detta att diskurserna producerar verklighet genom att de sätter gränser för vad som kan vara meningsfullt, möjligt, sant och tillåtet för oss, gränser som vi upprättar, upprätthåller, förändrar eller gradvis gör oss av med genom att upprätta nya. Det är i ett sådant ljus jag uppehåller mig konstruktionerna av den goda läraren och utbildningsområdet i den praktik jag studerar. Detta är viktigt och behöver understrykas därför att det innebär att etablerandet, formerandet, positionerandet och konstruerandet då inte ska förstås som uttryck för en absolut makt som verkar på avskilda objekt och subjekt utan som handlingar i en process, en kamp om mening, utrymme och plats där dessa verkar i ett ständigt pågående omförhandlande.

Med denna definition av diskursbegreppet i ryggen övergår jag till att presentera och diskutera diskursteorier som jag stöder mig på i mitt arbete i den här studien. Det är framför allt diskursteorier utvecklade av Foucault och Derrida som hjälpt mig finna vägar att analysera mitt artikelmaterial i termer av diskurser och diskursiva konstruktioner.

Diskursteori

Att jag trots alla dessa vanskligheter vågar och vill använda mig av begreppet diskursanalys i min studie snarare än att nöja mig med att beskriva det jag gör i termer av textanalys, som jag ser som mer övergripande, beror på mitt intresse för texter just i deras egenskap av sociala, diskursiva konstruktioner av företeelser, fenomen eller verklighet. I den forskningstradition som ägnar texter den typen av intresse har Foucault blivit en centralfigur.

Under de dryga 20 år som förflutit sedan hans död har en oöverskådlig mängd Foucaulttolkningar utgivits, såväl hyllande som kritiska. I introduktionen till *Foucault: a Critical Reader* skriver David Couzens Hoy (red, 1996) om de många glidningar och vändningar Foucault gjorde under sin verksamma tid. Dessa gör att det inte är enkelt att placera in honom i någon av de huvudfåror där vi gärna vill placera in teoretiker för att få någon form av kontroll, om än illusorisk, över fältet. Detta var väl också var hans avsikt, det har sagts om Foucault att han upphöjde obestämbarheten till dygd och strävade efter att hålla sig utanför alla fållor och epitet (jfr Lindgren 1995, s 332). Foucault intresserade sig, i sina arkeologiska arbeten under 60-talet, för språkhandlingar och deras villkor. Hans perspektiv var där inriktat på de system som gör att vissa yttranden är möjliga i vissa sammanhang, medan andra inte är det;

...specificerade sociohistoriskt varierande 'diskursiva formeringar' (ibland benämnda 'diskurser'), regelsystem som gör det möjligt för vissa yttranden men inte andra att förekomma vid specifika tidpunkter, platser eller institutioner (Fairclough 1992, s 40)³.

Dessa tidigare arbeten är mer strukturalistiska till sin karaktär på så vis att de mer ensidigt talar i termer av diskursens regler, vilka också beskrivs som relativt autonoma.

Under 1970-talet lämnade Foucault i viss mån arkeologimetaforen och anammade i högre grad Nietzsches genealogi, även om han själv såg de olika metoderna mer som varandra kompletterande (Davidson 1996). Om arkeologin var mer strukturalistiskt orienterad genom att sträva efter viss neutralitet kännetecknas genealogin av ett bredare fokus och en utpräglad frigörande strävan, den är "anti-vetenskap eller motvetenskap"⁴ (Couzens Hoy 1998, s 21). Foucault tog upp en del av de arkeologiska tankegångarna på ett nytt sätt i genealogin och kallade resultatet av denna sammansmältning för *problematizations* (Howarth 2000, kap 4). Hans studier blev i och med genealogin snarare poststrukturalistiska till sin karaktär då han ger upp de objektivitetsideal som de rena diskursstudierna bar på och inte längre tror på strukturens enhet, eller essens, på det sätt han skrivit fram tidigare. Han hävdar så inte längre någon ursprunglig enhet som kan upptäckas för att legitimera en viss typ av sanning. Om diskurserna i arkeologin framträtt som allena rådande, så talar Foucault nu i högre grad om praktiker (Torfing 2005, Couzens Hoy 1996, s 2). Det centrala i genealogin är de ständiga och ömsesidiga relationerna mellan sanningssystemen och maktformerna. Språkets autonomi begränsas här av de talandes handlingar och det specifika maktbegrepp han kopplar till detta. Här tillkommer därmed det maktbegrepp som blivit hans kanske mest omtalade teoretiska bidrag. Det är i och med denna vändning han kommer att intressera sig för relationen mellan sanningssystem och makt eller makt/kunskap (Foucault 1980). Kunskap, eller vetande, och makt kan enligt detta synsätt aldrig vara åtskilda, de finns i varandra, förenas i diskursen. I centrum kvarstår alltså intresset för framställningen av vissa företeelser eller fenomen på specifika sätt, men genom genealogin fokuseras i högre grad framställningars villkor ur ett maktperspektiv. Foucaults maktbegrepp är radikalt annorlunda än exempelvis den kritiska teorin med sitt ideologiintresse. Makten är för Foucault inte en förtryckande potential som tillhör någon, det är inte fråga om ett objekt som någon kan inneha och någon sakna. Makten kan inte isoleras därför att den endast existerar sig nätlikt spinnande i relationer där den kommer till uttryck som handlingar på handlingar (Foucault 1980) Foucault ägnade sig inte åt att urskilja det sanna från det falska eller kunskaper från ideologier. Hans arbete strävade snarare åt att historiskt närma

sig de mekanismer där makt/kunskapsrelationer konstituerar sanning, det som gör att det möjliga blir möjligt, att det sanna blir sant.

Under de sista åren av sitt liv började Foucault omvärdera sina tidigare teorier om subjektivitetens tillblivelse. I hans tidigare arbeten hade intresset varit riktat framför allt på tiden från och med 1600-talet, men i del tre av *Sexualitetens historia: Omsorgen om sig själv* (Foucault 2002) sökte han sig längre tillbaka i antikens moraliska berättelser om den sexuella aktiviteten. Subjektiviteten laddades då med ytterligare en dimension av frihet i det att den i en mening avskiljdes från vetandets system och maktens modaliteter, som en självomsorg eller ”omvandlad etik” (Foucault 2002, s 221). Självkonstituerande aktiviteter (Moss 1998, s 4ff), snarare än system och disciplinerande tekniker är då utgångspunkt för subjektets tillblivelse. Man kanske kan säga att makten här spann sig inåt, blev inåtvänd genom att den vändes mot självet och verkade därmed reflexivt. Foucault kallade själv denna tredje ingång, som för honom kompletterade arkeologin och genealogin, för ”ethics”, väl medveten om att den avviker i ganska hög grad från vad som åsyftats med begreppet i mer traditionell moralfilosofi där man oftast koncentrerar sig på moralkoder och regler (Boman 2002, s 88ff, Davidson 1986, s 228f). Denna glidning visar hur de nätlänkande processer av socialt meningsskapande och begränsande av möjlig meningsfullhet som utmärker det gemensamma, sociala livet verkar reflexivt i fråga om subjektivitet. Att konstrueras handlar i den förståelsen inte om att styras utan om att bli till. Det innebär då ett upplösande av den nivåindelning som utskiljer ”det individuella” som en radikalt annan enhet än ”det gemensamma”. Det vi brukar benämna subjektet är i en mening fortfarande avfärdat som en yttersta instans men subjektiviteten blir samtidigt till som en position i det specifika sammanhang som är självomsorgen.

Genealogin fokuserar historiska fenomenens kontingens och undersöker de ständigt oförutsägbara händelser som konstruerar dessa fenomen och understryker sammandrabbande politiska krafter som historiens drivande element. Då kan historia eller samhälle aldrig vara några objektiva processer utan de förstås som den situerade talarens eller forskarens konstitueringar, något som subjekt i specifika situationer konstruerar. När Foucault i den senare litteraturen talar mer om relationer av makt/kunskap än om diskurser så innebär det främst ett avståndstagande från det ideologibegrepp som tjänat som koppling mellan diskurser och det materiella i olika kritiska teorier och stundom kopplats till falskt medvetande och liknande (jfr Hellspong & Ledin 1997, s 260). Foucault avsägar sig ideologibegreppet bland annat på grund av att det ofta relateras till *något annat* som då räknas som sanning. För honom är den intressanta distinktionen inte den mellan sanna och falska utsagor utan i att se på vilka sätt sanningseffekter

produceras inom diskurser vilka i sig varken är sanna eller falska (Howarth 2000, s 79). Jag känner mig tilltalad av detta och för mig innebär att tala om diskurser i stället för ideologier en hjälp att se mina frågor som något annat än att urskilja perspektiveringar som förvrider.

Diskurser, makt/kunskap, formerar i Foucaults diskursteori på detta sätt sociala relationer, subjektiviteter och sociala objekt. Det tar jag tar fasta på med min tillämpning i termer av etableranden, formeringar, positioneringar och konstruktioner. Foucault poängterar ständigt att hans huvudsakliga intresse är diskursiva praktiker, och jag betraktar artiklarna från Dagens Nyheter som just en sådan central diskursiv praktik. Foucault tar sig så an de performativa och praktiska (eller pragmatiska) aspekterna av talandet, skrivandet och kommunikationen, och relaterar dessa till frågor om makt, subjektivitet och kropp. En styrka i det sammanhanget är alltså hans ovilja att se makt som en totaliserande kraft, såsom andra teorier med en kritisk potential definierat den (jfr Howarth 2000, s 81ff). Foucault visar inte på något totalt eller dominerande system eftersom detta för honom skulle innebära att det finns ett sant medvetande eller en ren essens som blir besmittad av makt och förtryck. Det skulle innebära att det finns en given mekanism utifrån vilken maktrelationer fungerar och kan förstås, vilket gör motstånd praktiskt omöjligt. I den läsningen blir hans åtskillnad mellan förtryck och makt tydlig, makt står då inte i någon motsatsställning till frihet, subjektivitet och motstånd, tvärtom är den en förutsättning för detta. Jag uppfattar att Foucaults teorier, använda på detta sätt, innebär en möjlighet att anta ett kritiskt förhållningssätt i analyserna men ändå undvika att falla i de fallgropar kritiska teorier riskerat hamna i. Kritik förutsätter i ljuset av detta inte tillgång till ett bättre bra med vilket det som betraktas kritiskt kunde och borde ersättas.

Den språkliga vändningen som skett inom filosofi, humaniora samt samhällsvetenskaperna i och med att språket kommit att bli centralt, är givetvis viktig för mitt arbete här. Ibland talas till och med om en diskursiv vändning (Torfing 2005). En viktig gestalt i den utvecklingen var Derrida. Derrida genomförde, till exempel i *Of Grammatology* (Derrida 1976) en dekonstruktiv kritik av strukturalismen för att ta upp dess svagheter och utforska dess möjligheter. Där visar han hur den misslyckas med sina försök att skapa en ren, formell förklaring till språk som ett system av skillnader. Derrida kritiserar de binära motsatspar strukturalismen vilar på och ifrågasätter den hierarki mellan en ren, inre och förment naturlig essens och ett sekundärt tillägg som blir resultatet av denna tudelningslogik. Tvärt emot strukturalisterna hävdar Derrida att det som de betraktar som utanför eller sekundärt är en nödvändig förutsättning för det som de ser som rent och innanför (Derrida 1976, s 313ff). Han använder Saussures teorier

till att utveckla en poststrukturalistisk diskursteori som intresserar sig för de underliggande antaganden som gör att ord över huvud taget kan fungera som språk.

Diskurser, för Derrida, är ofullständiga lingvistiska system vilka kommer till stånd i ett skillnadernas tysta spel och organiserar vår upplevelse av omvärlden. Han understryker ständigt de sätt diskurserna alltid misslyckas, alltid är dömda att misslyckas, med att representera världen. Tecken, Derrida benämner dem ibland *spår*, har en outtömlig förmåga att upprepas i olika sammanhang och varje sådant nytt sammanhang ger möjlighet till olika mening. På det viset är tecknen radikalt kontextuella och historiskt kontingenta. Inga lingvistiska system kan fixera denna mening, denna tecknens identitet, utan en sådan fixering kan bara ske i ett evigt spel av betecknanden:

Différance skapar vad det förbjuder, möjliggör precis vad det omöjliggör (Derrida 1976, s 143).⁵

I en sådan diskursteori ses diskurssystemen aldrig som stängda, de innehåller ingen inneboende essens att söka. I stället föreslår Derrida infrastrukturer, nya sätt att kombinera de motsatspar strukturalismen ville sära, för att påminna om plasticiteten. Detta har jag önskat ta till mig i mitt analysarbete. Mitt kategoriserande, i kapitel 9, av materialet i termer av begreppspar som inte ska förstås som stabila motpoler är tänkt att utgå från en sådan indelning som ska tillåta dynamik i och med att begreppen kan röra sig, byta plats och på olika vis slingra sig och förlora sig i varandra. Därigenom strävar jag efter att undvika att ett tillfälligt, men alltid nödvändigt, ordnande fastnar och blir till en given och entydig struktur som osynliggör den absoluta osäkerhet som ett vetenskapligt förhållningssätt gärna vill blunda för. I samband med mina arbeten med materialet har jag ständigt återupptäckt hur svårt det är att använda språket utan att falla in i dessa binära uppbyggnader och polariseringar, hur jag ständigt måste misslyckas med att utmana dem (jfr Stronach & MacLure 1997, s 85). Jag bär detta med mig som en påminnelse. Samtidigt använder jag mig också av denna tendens till polarisering och binära strukturer i mina analyser när jag formerar de olika dikotomiska konstruktionerna i slutet på kapitlen i del III.

För Derrida ligger obestämbarheten i själva tecknens omöjlighet och är ingenting man kan undkomma, alla strukturer eller texter är då multipla och obestämbara. I likhet med många poststrukturalistiska teoretiker gör även Derrida upp med humanismens syn på den autonoma mänskliga agenten, det mänskliga subjektet decentraliseras och blir ett rö i obestämbara strukturer som ständigt omformas och omformerar (Derrida 1976). Detta kan förstås som ett avståndstagande från individen och hennes ansvar och

möjligheter till handlande i världen. Det kan också förstås som en radikal social relationism där mellanhavanden i form av ett språk i oändlig rörelse blir utgångspunkten snarare än enskilda individers kognition och medvetna handlande.

Derridas teorier kan förefalla som ett raserande av alla möjligheter att diskutera hur språk fungerar i sociala sammanhang, eftersom både språket och de sociala sammanhangen blir till text i hans förståelse. Å andra sidan har dekonstruktion använts i studier för just sådana ändamål (jfr Laclau & Mouffe 1985). Vad jag själv alltså primärt uppfattar som viktigt för mitt tänkande kring objektet för min studie, diskursiva etableranden och formeranden av utbildningen och skolan, positioneringar av dess olika subjekt och konstruktionerna av den goda läraren specifikt, i Derridas teorier är att de fungerar som påminnelser om vad det innebär att system, i vilken form de än må vara, inte kan erbjuda de behändiga och stabila centra vi kanske önskar (Derrida 1978, s 77f). För mig ger det möjlighet att skriva och tala, att verka språkligt, trots att detta alltid innebär att begränsa och låsa in genom de systematiseringar, tolkningar och kategoriseringar som avkrävs en, beslut som gör något till något och därmed inte till något annat. Han påminner om det bedrägliga och nödvändiga i att leva mitt i den undflyende språkligheten. Trots det ständiga misslyckandet jag beskrivit finns detta med mig.

För att söka vägar till formulerandet av min egen analysansats behöver jag ställa frågan vad det innebär att tillämpa diskursteorier i analyser. Hur ska jag operationalisera dessa teorier till en metodologi och en begreppsapparat? Ingen enkel logik finns som i metodologiskt mening säger att analyser i en diskursteoretisk ansats är liktydigt med diskursanalyser (jfr Howarth 2005, s 317), men jag använder här begreppet diskursanalys i innebörden analyser på diskursteoretisk grund.

Diskursanalys som metodologi

Diskursteori erbjuder en forskningsingång som fokuserar hur mening konstrueras och rekonstrueras socialt i olika kontexter och praktiker:

...diskursteori söker erbjuda nya tolkningar av händelser och praktiker genom att belysa deras mening men gör så genom att analysera det sätt på vilket politiska krafter och sociala aktörer konstruerar mening inom ofullständiga och obestämbara sociala strukturer (Howarth 2000, s 129).⁶

I mitt sammanhang innebär detta att jag, för att kunna närma mig de sätt medierna som sociala krafter och sociala aktörer konstruerar mening genom ofullständiga och obestämbara sociala strukturer, undersöker texter,

de specifika strukturer inom vilka sociala agenter handlar, tar beslut och artikulerar projekt och diskursiva formationer. Det är så jag förstår den diskursiva praktik jag studerat.

Relationen mellan teori och forskningsobjekt i diskursanalyser är av intresse eftersom den i viss mån skiljer sig från den annan forskning. Diskursanalysen är inte primärt empirisk eller normativ i sin ansats utan snarast konstitutiv. Den erbjuder nätverk av ömsesidigt relaterade begrepp och ingångar vilka vilar på antaganden om verkligheten som socialt konstruerad (jmf t.ex. Burr 1995). Diskursanalysen som metodologi kan, i likhet med de flesta metodologier, därmed förstås snarast som ett gemensamt språk att beskriva, tolka och värdera sociala fenomen genom. Analyserna inriktar sig inte på jämförelser med en yttre verklighet som stödjer eller motsäger dem, utan bör värderas som specifika tolkningar av forskningsobjekt vilka har konstruerats genom dem. Denna värdering sker då utifrån hur väl de lyckas göra nya och meningsfulla tolkningar av de sociala och politiska fenomen de undersöker. (jfr Howarth 2000, 2005, Torfing 2005). Min diskurstoretiska ingång innebär alltså att mina analyser konstruerar sitt objekt och att de bör betraktas i ljuset av detta. Den innebär också att jag principiellt är intresserad av hur, under vilka förutsättningar och av vilka anledningar, diskursiva konstruktioner formeras, utmanas och förändras, även om detta inte direkt studeras i denna avhandling.

Forskningsstrategier och operationaliseringar av detta slag villkoras ständigt av det faktum att diskursteorin inte föreskriver, och inte kan föreskriva, någon specifik ”ren” metodologi eller procedur. Frånvaron av en utarbetad form för undersökningar av diskurser innebär att metoden måste arbetas fram i varje specifikt forskningssammanhang, för att passa de specifika problem som ställs (Howarth 2000, kap 7, Torfing 2005). Detta innebär en ständig osäkerhet för diskursanalytiska ansatser; där finns inga modeller att följa och inga strikta metodologier att luta sig tillbaka på. I analysfasen sitter man där med sitt material och undrar över hur denna metodologi nu kan göras levande och verksam. Samtidigt innebär det en utmanande möjlighet att, i anslutning till de egna frågorna och det specifika material man arbetar med, utarbeta skraddarsydda ansatser. På så sätt konstrueras metodologin i nära relation till undersökningsobjektet.

Det övergripande målet med analys från ett diskursivt perspektiv är, som vi sett, att beskriva, förstå och tolka de undersökningsobjekt studien konstruerar. Analyserna –problematiseringarna- tar utgångspunkt i de sociala och politiska praktiker där man som forskare agerar, de grundas i funder-samheten över de konstruktioner av sociala fenomen man möter och de aningar och uppfattningar man har om det aktuella fenomenet. Denna funder-samhet har, som jag beskrivit, även följt mig och därmed riktar jag nu in

mig på att redogöra för min egen ansats, det jag ur dessa teorier och metodologiska inriktningar tar med mig in i mitt analysarbete.

Avhandlingens diskursanalytiska tillämpning

Foucaults syntes av arkeologin och genealogin erbjuder mig möjligheter att förstå gemensamma konstruktioner av sociala fenomen som en relation mellan diskursiva praktiker och de diskursiva mönster som möjliggör dem, och samtidigt möjliggörs av dem. Här spelar mediearenan en viktig roll eftersom den utgörs av diskursiva praktiker som i vår politiska samtid är centrala. Jag riktar i denna studie min blick specifikt på en sådan diskursiv praktik. En diskursiv praktik innebär i detta sammanhang en avgränsad praktik som producerar och distribuerar texter (jfr Bergström & Boréus 2000, s 224) och därmed medkonstruerar mening.

Ett sätt att bedriva forskning om medier är att utgå från att det finns en sann och verklig bild av något fenomen och ägna sig åt att visa hur medierna inte återger denna sanna bild utan på olika vis förvrider den. Jag känner mig inte bekväm med att tala i termer av sådana avslöjanden av ideologier, stereotyper eller misrepresentationer utan vill formulera mitt problem på annat sätt. Samtidigt tycker jag att det finns all anledning, inom ett område som detta, att inta en i någon mening kritisk hållning. Det är här Foucault är en hjälp för mig. Det jag kan uppfatta som problematiskt med delar av den kritiktradition som knyts till kritisk teori och ideologiintresset är att den i viss utsträckning anser sig sitta inne med en sannare sanning, ett bättre bra, än objektet för kritiken. Därmed antyds att det finns en position att inta som är utanför, obesmittad av den maktordning som kritiseras. Det jag ser att Foucault gör är då inte att tala om hur en bättre värld skulle se ut utan snarare att från en viss position måla upp en bild som man på olika sätt kan reagera på. För mig känns den kritiska positionen mer möjlig.

Att vända mig till Derrida innebär ett välbehövligt understrykande av det ofullständiga, tillfälliga och bräckliga i diskurser som system eller mönster. Denna påminnelse gör det möjligt för mig att själv tala ett språk som visserligen fungerar begränsande i fråga om subjekten, men samtidigt möjliggör deras handlande i världen. På så sätt kan jag använda hans kritik mot dualismer till att finna vägar att göra nödvändiga kategoriseringar som ändå tillåter begreppen att i viss mån vara dynamiska. Därmed kan jag visa hur de i mina läsningar rör på sig i texterna. I stället för att formulera dem som motsatspar vilka fixerar varandra, vill jag åtminstone sträva efter att låta begreppspar verka gentemot och via varandra (jfr Stronach & MacLure 1997, kap 5). Om det inte går vill jag åtminstone ha med mig påminnelsen om rörigheten och rörligheten in i den skapade strukturen. Samtidigt ut-

nyttjar jag denna inlåsande aspekt av språket i mina analyser genom att konstruera dikotomier som sammanfattar mina analysresultat.

För att operationalisera dessa omfattande teorier och metodologiska inriktningar har jag formulerat en begreppsapparat som leder mig framåt i mitt analysarbete och samtidigt strukturerar det. Jag talar i samband med mina analyser av texterna i del III om att:

1. En situation för utbildning och utbildningspolitik *etableras*.
2. Skolan och dess möjlighetsrum *formeras*
3. Subjekt *positioneras* inom dessa utrymmen.
4. Den goda läraren *konstrueras* i detta kontext.

I en mening är det i alla dessa analyssteg fråga om diskursivt konstruerande processer som verkar i och genom diskursiva praktiker, men jag uppfattar att min analysgång tydliggörs av att benämna dessa processer med olika begrepp i de olika stegen, även om detta har inneburit en ansträngning att ”hålla tungan rätt i mun” och använda rätt ord på rätt ställe. Alternativet skulle ha varit ett ständigt upprepanande av ordet konstruktion som troligen skulle bli ytterligt tjatigt.

Många centrala termer förblir för givet tagna i min text: Vad menar jag med skola, utbildning. Lärare? Begreppen definieras ständigt i det att man använder dem, i vissa får det vara gott nog. Om texten ska förbli läsbar kan man inte definiera alla begrepp som bygger upp den. Vilka begrepp som kräver en mer direkt definition är avgöranden som behöver göras, inte minst av sådana läsbarhets- och utrymmesskal. Några ord som jag ansett mig behöva tydliggöra min användning av är begreppen möjlighetsrum och subjektspositioner. De är centrala för min studie och det kan vara oklart vad som åsyftas med dem.

Möjlighetsrum

I mitt arbete med texterna i del III riktar jag stegvis blicken mot det specifika objekt jag studerar för att undersöka relationen medier – utbildning; de diskursiva konstruktionerna av den goda läraren i utbildningsdebatten i Dagens Nyheter under 1990-talet.

Det första steget jag tar i mitt successiva närmande av de diskursivt konstruerade goda lärarna handlar alltså om att undersöka den utbildningspolitiska situation för som etableras diskursivt i texterna. Därmed tecknas de övergripande antaganden och för givet taganden som i mina analyser träder fram i den diskursiva praktik jag studerar.

Sedan går jag vidare genom att zooma in det område som texterna formerar såsom utbildningens utrymme, det som blir skola och utbildning givet

mina läsningar. I anslutning till detta inzoomande vill jag undersöka utbildningens möjlighetsrum, det område som begränsas av dess möjlighetsvillkor. I samband med det lyfter jag även fram den skola som formeras. Med hjälp av begreppet möjlighetsrum vill jag undersöka texternas diskursiva konstruerande av ett område som är möjligt att begripa som skola. Det innebär därmed både möjligheter och gränser för vad skola är och kan vara utifrån texterna i den studerade praktiken på mediearenan. Skolans möjlighetsrum blir ett "imaginärt" utrymme inom vilket undervisning sker, skolan befinner sig och lärare, elever och andra subjekt som är relaterade till utbildningsområdet kan verka. Det sätt jag använder begreppet i mina analyser utgår från en tematiskt avgränsad och relativt förenklad tillämpning av det Foucault skriver om som möjlighetsvillkor (t.ex. 1966). Min studie är i relation till Foucaults studier ytterst avgränsad i fråga om material, tid och rum, men jag känner mig styrkt av det faktum att Foucault i olika sammanhang (t.ex. 1980) visat stor generositet när det gäller hur hans teorier kan tillämpas och på vilka nivåer och sätt hans metodologier kan användas.

Frågor om hur omvärlden begränsas av de benämningens gränser som gör den begriplig och av sociala krafterns verkan har följt Foucault genom hans olika stadier, studier och teman. Utifrån den grunden kan hans produktion läsas som en historia om det avgränsande rummet. I *The Order of Things* (1974) benämner Foucault sanningsregimer, epistème, som bär diskurser vilka fungerar bestämmande för vad det innebär att vara människa. Dessa möjlighetsvillkor sätter gränser, skapar ett humanismens och humanitetens möjlighetsrum. Foucault (1973) visar hur bestämningar inom psykiatrivetenskapen kan relateras till hantering av sinnessjuka och vansinniga. Vetenskapen konstituerade ett möjlighetsrum för normalitet och utelät därmed den som blev "onormalgjord" från detta rum. I *Övervakning och straff* (1987) skapar en övervakandets logik ett avgränsat utrymme för människan som disciplinerar sig själv. Foucault uppehåller sig, i *Vetandets arkeologi* (1972) vid sammanhängande yttranden inom givna regelsystem som i namn av ett universellt förnuft sätter gränser för vad som blir begripligt som verkligt och sant, diskursiva möjlighetsvillkor som avgränsar möjlighetsrum. Dessa möjlighetsvillkor följer alltså med när hans diskursbegrepp lämnar det mer strukturalistiskt systematiska i och med geneologin och inriktningen mot Foucaults specifika maktbegrepp där maktens produktiva aspekter betonas och kunskap/makt är centralt. Diskurser reglerar handlingar genom att skapa relationer och utrymmen, makt och diskurs konstituerar varandra och det ena blir inte möjligt utan det andra (jfr Torfing 2005). Den ståndpunkt jag valt att utgå från i detta sammanhang kan därmed sammanfattas som att diskurser reglerar möjlighetsrum och

mitt intresse är konstruktioner av den goda läraren i detta möjlighetsrum för att det är intressant i diskussionen om relationen mellan medier och utbildning.

Subjektpositionering

Ett viktigt tema för diskursteorin är de sätt som subjektiviteter, eller subjekt, konstrueras i och genom text, i vid mening (Howart 2005). Poststrukturalismens genomslag i forskningssammanhang har inneburit att upplysningsarvets subjektbegrepp i hög utsträckning utmanats och delvis ersättas av begreppen subjektivitet och/eller subjektpositioner. Den språkliga, och diskursiva, vändningen har också inneburit en utmaning av idén om ett inre eller autentiskt själv som är förspråkligt. Subjektbegreppet har i det sammanhanget kritiserats för att det indikerar en identitet som kan liknas vid en sammanhållen kärna, individens *immanför*, och placerar handlingar och relationer *utanför* (jfr Derrida 1981). Exempelvis kritiserar Laclau och Mouffe denna upplysningens subjektmodell för att den gör subjektet till startpunkt för sociala relationer. Relationer blir då sekundära, det Derrida kallat tillägg, eftersom subjekten *är* redan på förhand, redan innan relationen *är*. De vill vända på resonemanget och se subjekten som ett resultat av sociala relationer; som subjektpositioner inom en viss diskursiv struktur (Laclau & Mouffe 1985, s 115).

I forskningssammanhang kan man säga att begreppet subjektposition erbjuder ett alternativ till att tala i termer av roller. Begreppet roll antyder en viss entydighet och definierar identitet som någorlunda statisk och fixerad, vilket kan förhindra att mer subtila och komplexa relationella faktorer lyfts fram och synliggörs. Att tala om subjektpositioner innebär då ett mer dynamiskt sätt att betrakta identiteter och fokuserar hur dessa både aktualiseras och aktivt konstrueras i samtal mellan människor och i andra diskursiva kontext (jfr Davies & Harre 1990). Inom diskurspsykologin intresserar man sig för hur individer skapar och tilldelas en självkänsla och därmed förstår världen utifrån en viss position, eller vissa positioner. Ofta riktas intresse mot tillägnandet av positioner via inlärandet av dikotomiska kategorier som inkluderar och exkluderar, såsom man/kvinna, ung/gammal, och hur olika diskursiva praktiker tilldelar mening till dessa kategorier. Genom att betrakta sig som psykologiskt och emotionellt tillhörande en viss kategori antar man en världsbild som överensstämmer med denna (Davies & Harre 1990). Inom diskurspsykologin har man alltså riktat intresse mot inordnandet av individens själv i diskursiva strukturer.

Konstruerandet av subjektiviteter är givetvis en komplex historia. MacLure (2003, s 17ff) tar barnet som exempel för att tydliggöra hur positioneringsprocesser kan förstås. I mångt och mycket kan subjekt-

positioneringsprocesser liknas vid socialisationsprocesser men här ligger fokus specifikt på diskursivitet vilket gör viss skillnad. MacLure börjar sin beskrivning med bestämmningar som sker vid födseln, eller ännu tidigare, som olika tilltal som positionerar nyfödda som pojkar och flickor och fortsätter med föräldrarnas tilltal av det lilla barnet. Så öppnas världen språkligt för barnet, den benämns och befolkas genom vardaglig interaktion och kommunikation. Utbildning är ett annat område hon omtalar som ett sammanhang där barnet positioneras som subjektivitet och som barn. Barnet lär sig där att vara en del av ett kollektiv, klassen, och samtidigt vara en individ. I samlings tilltalas barnet inte som någon som haft tråkigt hela helgen, fick stryk hemma, är svartsjuk på sin lillasyster eller tycker att farmor luktar illa. I andra sammanhang är dessa möjligen giltiga positioner, men oftast inte här, skriver MacLure. Genom deltagande i skolaktiviteter lär sig barn vilka aspekter av deras liv som kan produceras och erkännas som erfarenheter. Erfarenheter förstås då inte som något "naturligt" utan som producerade i diskursiva praktiker som konstruerar barnet specifikt som det progressivistiska barnet eller barnet i utvecklingspsykologin eller i enlighet med någon annan tillgänglig diskurs.

Både barn och vuxna konstrueras, i MacLures beskrivning, ständigt genom att positioneras på olika sätt både i och utanför klassrummet. Olika diskurser verkar och har olika kriterier på autencitet och olika sanningsanspråk. Subjektivitetspositioneringen är därmed ett komplext och evigt projekt. Att de formeras i diskurser innebär inte att "subjekten" är passiva, tvärtom förstås tillblivelseprocessen som alltid pågående, människan bedriver i sitt meningsskapande ett ständigt diskursivt arbete, likt det jag beskrev i min tolkning av Foucaults självomsorg.

Liksom 'läraren' och 'klassrummet', är barnet en yta för diskursiv makt och därmed kamp. En diskursiv utbildningsvetenskap skulle vara uppmärksam på den mångfald av mening som barnet laddas med, och skulle motstå att förstå barn som 'naturliga' (MacLure 2003, s 19).⁷

Sociala identiteter, *subjektiviteter*, förstås inom poststrukturalistisk teori alltså som diskursivt konstruerade i historiskt specifika kontext, som komplexa och skiftande över tid. Detta är en central aspekt för min studie i det att mitt intresse just gäller tilldelade sociala identiteter, betraktade som erbjudna subjektpositioner, i ett specifikt historiskt sammanhang, en diskursiv praktik som konstituerar utbildningsdebatten i Dagens Nyheter under 1990-talet.

Utbildningsfrågans politiska karaktär aktualiserar maktfrågan. I fråga om makt/kunskap (t.ex. i Foucault 1980) används begreppet subjektpositioner för att tydliggöra hur olika diskurser konstruerar vad och vem

som är innanför och utanför, vilka som är "Other". I samband med den frågan har Derrida (1978) pekat på hur närvaro och frånvaro fungerar diskursivt genom att något definieras i positiva termer och blir till ett "vårt" och det "andra" det som är negation, frånvaro, utanför. Detta vill jag fånga upp i mina analysfrågor där frågan efter subjektpositioner handlar om de positioner som erbjuds olika utbildningsrelaterade subjekt. Även det specifika "subjektobjektet"; den goda läraren som diskursiv konstruktion, är då en fråga om subjektpositionering. Jag fångar också upp exklusionen och inklusionen i de konstruerade dikotomierna i del III. Dessutom har formuleringen "de utbildningspolitiska Andra" som förekommer på olika ställen i avhandlingen detta som grund.

Noter

¹ As Derrida (1996) says, 'to relate to an object as such means to relate to it as if you were dead' (p 216). This applies to researchers as much as anyone else. We cannot relate to things as if we were dead. We bring our own hopes, fears and expectations to the places and objects of our research (MacLure 2003, s 17).

² The fact that every object is constituted as an object of discourse has nothing to do with whether there is a world external to thought, or with the realist/idealist opposition. An earthquake or the falling of a brick is an event that certainly exists, in the sense that it occurs here and now, independently of my will. But whether their specificity as objects is constructed in terms of 'natural phenomena' or 'expression of the wraith of God' depends upon the structuring of a discursive field. What is denied is not that such objects exist externally to thought, but the rather different assertion that they could constitute themselves outside any discursive conditions of emergence (Laclau & Mouffe 1985, s 108).

³ ... specifying sociohistorically variable 'discursive formations' (sometimes referred to as 'discourses'), systems of rules which make it possible for certain statements but not others to occur at particular times, places and institutional locations (Fairclough 1992, s 40).

⁴ "anti-science or counterscience" (Couzens Hoy 1998, s 21).

⁵ Différance produces what it forbids, making possible the very thing that it makes impossible (Derrida 1976, s 143).

⁶ ...while discourse theory does seek to provide novel interpretations of events and practices by elucidating their meaning, it does so by analysing the way in which political forces and social actors construct meanings within incomplete and undecidable social structures (Howarth 2000, s 129).

⁷ Like 'the teacher' and 'the classroom', the child is a site of discursive power and contestation therefore. A discursive educational research would be attentive to the multiplicity of meanings invested in the child, and would resist reading children as 'natural' (MacLure 2004, s 19).

Forskning om utbildningens villkor, diskurs och medier

En vetenskaplig studie tar alltid på olika vis vid där andra slutat. Det finns alltid forskare som gjort undersökningar som på olika vis kan relateras till det egna projektet. Utan dessa skulle de frågor som ställs kanske inte ens kunna ställas. För att det ska bli tydligt var jag anser mig ta vid med min studie vill jag lyfta fram ett antal forskningsområden och enskilda studier som mitt arbete på olika vis kan relateras till. Det är inte en alldeles enkel sak att avgöra vilken tidigare forskning som är relevant att ange som viktig för den egna studien. Jag har funderat en hel del på vad som kan behöva sägas innan jag redovisar mitt arbete; vilket område är det, egentligen, vars position jag ska tydliggöra för att kunna ta avstamp ifrån och/eller luta mig mot? Ska jag söka tidigare undersökningar om ”objektet”, de goda lärarna, eller koncentrera mig på konstruktionsaspekten och intressera mig för utbildningsdiskurser, eller är det arenan, medierna i stort eller denna specifika diskursiva praktik som är det område jag ska söka min tidigare forskning utifrån? Jag har i detta kapitel valt att redogöra för tidigare forskning som jag ser som viktig för alla dessa olika aspekter av min egen studie och utgår ifrån en presentation av studier som inriktat sig på de sätt utbildning villkoras och inramas.

Läroplansteoretisk forskning

I ett bredare perspektiv ser jag min studie som knuten till en läroplansteoretisk forskning som ställer frågor kring skolans innehåll och villkor samt olika typer av förutsättningar för detta. Min studie utgår från ett intresse för den diskursiva praktik som konstituerar utbildningsdebatten i Dagens Nyheter på 1990-talet som en fråga om hur villkor och möjligheter för utbildning, skola och lärare sätts genom att dessa i ett offentligt rum konstrueras på vissa sätt snarare än på andra genom att vissa diskurser snarare än andra aktualiseras.

Utvecklandet av läroplansteorin som forskningsinriktning brukas anges som relaterat till en förändring av pedagogikämnet runt mitten av 1900-talet. Då vidgades pedagogikens intresseområde från en tidigare tydlig koppling till psykologin och fokus på individnivån till att omfatta även en samhällsnivå i och med att sociologin tog plats som hjälpvetenskap. De förutsättningar för lärande man inom pedagogikämnet tidigare intresserat sig för som individuella förmågor och problem omfattade därmed även omgivande, sociala, strukturer och intresse vändes mot den pedagogiska processen i vid mening. Den ramfaktorteori som här utvecklades av Urban Dahllöf intresserade sig för läroplanens planering, förverkligande och utvärdering och fokuserade initialt effektivitetssträvanden. Till en början ställdes här alltså liknande frågor som inom det pedagogiskt/psykologiska paradigmet, men under 1960-talet tog utbildningssociologin en ny vändning och intresset vändes tydligare mot hur urval av skolkunskapen, läroplanens innehåll, sker och upprätthålls samt hur detta innehåll legitimeras (Englund, 2005, s 42ff). Vid den här tiden skedde en vetenskaplig förskjutning så till vida att samhällsvetenskaplig forskning vände ökat intresse mot olika uttryck för makt och social kontroll, ideologi och hegemoni blev centrala begrepp. Inom pedagogikens område tog detta intresse form inom vad som benämns den nya utbildningssociologin. Centralt i den komplexa rörelse som utgjorde denna utbildningssociologiska riktning var relationerna mellan undervisningens innehåll och ojämlika strukturer i samhället. Den riktade sitt intresse mot skolkunskap som ett uttryck för makt och ideologi och skolan förstods i hög grad som en institution som fungerar socialt kontrollerande. Inspirationskällor för traditionen var framför allt Basil Bernstein och Pierre Bourdieu och där fanns ett intresse för att avslöja hur skolan reproducerar vissa maktförhållanden. Sociala relationer uppfattades i det sammanhanget som mer eller mindre givna (Wexler 1987, kap 2). Under detta stadium formuleras alltså frågan om urvalet av skolkunskapen, om läroplanens innehåll, som central. Innehållet och sättet det presenterades på diskuterades av den nya utbildningssociologin i termer av ideologi.

Det är möjligt att urskilja ett strukturalistiskt moment i denna inriktning och dess strävan att fokusera system och relationer mellan system och denna vilja att kategorisera och dela in dem (jfr Säfström 1994, s 107ff). Tänkandet bygger, om man hårdrar något, på upprättande av dualismer, av positionerade motsatspar och utifrån detta ett fastställande av att den ena parten är förtryckt och den andra förtryckande. En kritik som utifrån det kan riktas mot inriktningen är att den rör sig med ett förenklat maktbegrepp där makten är en bestämd kraft som verkar ensidigt i en riktning.

Ett annat sätt att förhålla sig till maktfrågan erbjuds av den foucauldianska traditionens sätt att förstå relationen kunskap/makt (Östman 1995, s 19). Där betraktas ingenting som essentiellt givet utan innehållet formuleras och omformuleras i en kamp om mening i den sociala kontext i vilken det tar plats. Eftersom innehållet är socialt konstruerat så pågår en ständig kamp om kunskapen i termer av innebörder, och makt förstås som en ofrånkomlig aspekt av denna kunskap. Kampen om tolkningsföreträdet sker på många olika nivåer även om staten i hög grad kvarstår som ett centrum. Politiska texter och dokument förstås givet detta som politiska kompromisser, som föränderliga så till vida att de är möjliga att tolka på olika vis, snarare än som en gång för alla formade enligt en dominant ideologi. Detta tolkningsutrymme förändras beroende på kontext och är centralt för analyser och studier inom denna tradition (Englund 1990, s 28f). Carl Anders Säfström (1994) och Leif Östman (1995) visar genom sådana utgångspunkter på möjligheter att kombinera exempelvis läroplansteoretiska utgångspunkter med dekonstruktionsstrategier.

Forskning om utbildningsdiskurs

En utbildningsvetenskaplig inriktning som intresserat sig för relationen mellan samhällsförändringar, speciellt i termer av politiska strävanden och reformer, och utbildningens villkor, är policysociologin. Jag vill i detta sammanhang titta närmare på två studier som utgör intressanta jämförelser för min egen. Det första exemplet är en historiskt inriktad analys av lärarutbildning i England, genomförd av Meg Maguire och Stephen Ball (1995). Här gäller intresset historiska diskurser som varit verksamma kring brittisk lärarutbildning och som lämnat spår som verkar i det politiska nuet, i och kring de politiska beslut och reformer som formar utbildningsområdet i Storbritannien. Det är dessa diskurser som intresserar mig med tanke på min egen ingång.

I sin historiskt inriktade analys konstaterar Maguire och Ball (1995) att lärarutbildningen i sin barndom endast ansågs nödvändig för dem som skulle utbilda arbetarklassen vars socialistiska potential och låga moral fruktades (a.a., s 227). Frågan om dessa lärare själva skulle vara lärda, eller om en viss baskunskap räckte var aktuell redan här, vid mitten av 1800-talet, och att vara lärare betraktades som en praktisk uppgift vilken skulle läras via träning snarare än en intellektuell uppgift som krävde bildning. Det ideal som konstruerades var att lärarna skulle vara odmjuka, moraliska och okritiska (a.a., s 228). Under 1900-talet utvecklades lärarutbildningen och delades upp i olika delar, samtidigt som de akademiska kraven höjdes. Kurserna förändrades också och 1800-talets sociala och moraliska träning kompletterades vid mitten av 1900-talet med kurser i utbildnings-

teori och –metod, förutom ämnesstudier. Så skulle den lärda och kultiverade läraren utbildas, konstaterar Maguire och Ball. Att vara lärare var ännu förbundet med begrepp som respektabilitet och ”tämjande” av massan. Vid tiden runt 1970 blev professionalism ett centralt begrepp, lärarutbildningskurserna skulle i högre grad fokusera direkta klassrumsfrågor och lärarkåren skulle vara en neutral och tränad expertis. Samtidigt påverkades utbildningen av Schön (1987) och hans konstruktioner av läraren som reflektiv praktiker. Även om debatten kring social rättvisa och lika möjligheter var stark inom lärarutbildningen under 1980-talet, så påverkade den inte kursinnehållet i någon högre grad (a.a., s 231f).

Enligt Maguire och Ball är lärarutbildningen i Storbritannien rotad i sitt ursprung som utbildare av lärare för arbetarklassen, sin underordning under statsapparaten och kravet att matcha behoven av ett skolsystem som är differentierat, både i fråga om ålder och i termer av klass. Även om det funnits tillfällen då lärarutbildare kunnat påverka kursinnehållet så har på det stora hela de starka diskurserna som konstruerat läraren som snäll, respektabel och försiktig (a.a., s 232) dominerat. Frågorna kring barnets och marknadens behov har upphöjts och skymt andra, mer explicit politiska, frågor. Före 1979 var det strävanden efter kostnadseffektivitet samt utbud och efterfrågan som, via byråkratisk administration, styrde förändringar i lärarutbildningen, men vid den här tiden konstaterar författarna en förändring. Utbildningspolitiken blir mer tydligt politisk till sin karaktär:

Hela den kaotiska, motsägelsefulla samling förslag, dokument, riktade krav och tillbakadraganden som har förekommit sedan 1979 är närmast omöjliga att betrakta som en sammanhängande helhet men har sitt ursprung i vad som kommit att kallas ”Thatcherism”. (Maguire & Ball 1995, s 233).¹

I Maguire och Balls tolkning utmärks Thatchertidens utbildningspolitik alltså av ett antal paradoxer, den smälte samman det uråldriga och det moderna, blandade nostalgi och teknologi, efterlyste såväl gemenskap som enskilt företagande. Den motstridighet som är mest utmärkande vad gäller lärarutbildningen är centraliseringen i kombination med olika typer av strävanden att öppna läraryrket för fler grupper, vilket i analysen tolkas som ett led i 1990-talets deprofessionalisering av läraryrket i Storbritannien. Här framhålls även strider mellan regeringen och lärarorganisationerna under mitten av 1980-talet som en viktig orsak till att lärarorganisationerna förlorade inflytande och lärarna demoraliserades och förlorade i offentligt anseende. Denna utveckling lade grund för utbildningsreformer som den centraliserade läroplanen, nationella prov, föräldrars rätt att välja skola för sina barn, konkurrens mellan skolor och lokalt huvudmannaskap. Samtidigt attackerades lärarutbildningen kraftigt av den nya högern som ansåg den

vara mer upptagen av marxistisk analys än av effektivt lärande (a.a., s 235). En rekonstruerande diskurs tog fart där skolorna skulle kvalitetssäkras och anpassas efter sina avnämare och följden blev att lärarutbildningen skulle kontrolleras. Fokus kom, i en nyttoinriktad och instrumentell anda, att lägga på läraren som förmedlare av ett ämnesinnehåll:

En god lärare är någon som kan och älskar sitt ämne och önskar kommunicera det med andra samt har den känslomässiga mognad som krävs för att lyckas i detta (O'Hear, 1988:19 här i Maguire & Ball 1995, s 235).²

Att bli lärare framfördes som en fråga om träning snarare än som en fråga om utbildning. I Maguire och Ball tolkning innebar denna utveckling ett tydligt fjärmande från pedagogiska frågor, reflexivitet och kritisk autonomi, den goda läraren rekonstruerades till en framgångsrik förmedlare av ett centralt bestämt ämnesinnehåll (a.a., s 236). Trots sina motstridiga strävanden innebär alltså Thatcherismens utbildningspolitik en tydlig inriktning på läraren som en ämnesförmedlare och på lärarutbildning som en fråga om träning, en träning som bör övervakas från centralt håll. Man betraktade läraryrket som relativt okomplicerat och såg det som möjligt att relativt snabbt träna upp lämpade individer till att utföra det (a.a., s 133ff).

Här är alltså ett exempel på en ingång där syftet med den historiskt inriktade studien är att formulera de diskurser som konstruerar utbildningsområdets frågor och svar och positionerar de som agerar på utbildningsarenan genom problemformuleringar och föreslagna lösningar. En ingång med direkt relevans för min studie. Även Maguire och Ball talar här i termer av konstruktioner av den goda läraren.

Ytterligare ett exempel på Balls studier är policyanalyserna i *Education Reform – A Critical and Post-structural approach* (Ball 1994). Ball arbetar här med en kombination av etnografiska och poststrukturalistiska metoder och intresset är i dessa analyser riktat mot vid tiden aktuella politiska reformer och förändringssträvanden i Storbritannien. Han betraktar de utvecklingstendenser han finner i fråga om utbildning som politiska och moraliska till sin karaktär snarare än administrativa och tekniska, även om det ofta är just så de presenteras. Huvudsakligen befattar sig Ball här med marknadens introduktion på utbildningsarenan och frågar efter vilka villkor detta innebär för skolornas organisation och lärarnas arbete. Perspektivet är ganska brett och jag begränsar mig till att ta upp det studien säger om lärarkonstruktioner eftersom det är av intresse för mig att se hur andra gjort den typen av studier. Ball betraktar, i foucauldiansk anda, lärarnas villkor som satta i nätlika maktrelationer.

I Balls analys ses läraren som ”överdeterminerad och överreglerad”³ (Ball 1994, s 48). Begreppen är kanske inte möjliga att på detta vis översätta direkt, men det handlar om att lärarens arbete starkt regleras och villkoras av de maktrelationer som etableras i anslutning till det tidiga 1990-talets brittiska utbildningsreformer. Han urskiljer tre huvudsakliga sådana kontrollformer: läroplanen, marknaden och ledningen⁴. Dessa konstruerar *läraren som...* på olika vis: Läroplanen konstruerar läraren som; leverantör, testare, teknisk verkställare⁵. Ball beskriver läroplanens förändring som ett utökande de verkställande aspekterna av lärares arbete och ett minskande av de professionella aspekterna. Utrymmet för lärares professionella autonomi reduceras i och med att klassrumspraktiken standardiseras och normaliseras. Genom en omfördelning av rätten att tala decentreras läraren och blir till en ”frånvarande närvarande i den utbildningspolitiska diskursen, ett objekt snarare än ett subjekt” (a.a., s 50). Marknaden konstruerar läraren som; varuproducent, förrättare, arrangör⁶. Via marknadiseringen flyttas kontrollen från ”producenten” (lärarna) till ”konsumenten” (föräldrarna). Utbildning rekonstrueras som en konsumtionsvara vilket innebär att lärares arbete utvärderas utifrån relationen mellan kostnad och levererat resultat. I vissa fall opererar denna ekonomiska rationalism mot lärandediskurser och elevernas väl. Exempelvis talar man ogärna om att den egna skolan har utvecklat goda sätt att handskas med elever med koncentrationssvårigheter då detta kan skada institutionens image genom att dra till sig elever med sådana problem, och riskera att stöta bort andra. Ledningsinstanserna konstruerar läraren som; resurs, ansvarig, kostnad⁷. Ball beskriver här en styrelseform där tvång ersatts med självstyrning, vad som på ytan ser ut som autonomi. Genom individualisering av medvetenheten om de villkor som råder praktiseras en osynlig men mer verksam kontroll över läraren än den klassiska ovanifrån-styrningen. Motstånd kommer då nämligen hota den egna institutionens överlevnad. På detta sätt förflyttas också utbildningen från att vara en offentlig angelägenhet till att privatiseras, eller snarare suddas gränserna mellan offentliga och privata sektorer ut. Genom att läraren konstrueras som en resurs att förvalta, en kostnadskalkyl, kommer han/hon att framstå mer och mer som en abstraktion, utan mänskliga kvaliteter. Här sätts, enligt Balls analys, diskurser starkt. Läraren avpersonifieras och avhumaniseras och blir likt exempelvis en dator till en användbar resurs (a.a., s 53ff).

Ball betraktar de förändringar han beskriver som både frigörande och förslavande. De uppfattas av lärare i skolledningarna som ökad autonomi och mer utrymme för flexibilitet, men av många klasslärare som inskränkande. Han konstaterar själv att berättelsen är en mörk samtidshistoria, och poängterar att hans analyser utgår från texter och intervjuer, inte från

iakttagelser i faktiska klassrum. Det är själva meningen med läraren och utbildningens framtid som här ställs på sin spets, hävdar Ball (a.a., s 60ff).

Forskning om diskurser och lärarpositioner

I en artikel i *Journal of Educational Policy* skriver Judyth Sachs (2001) om lärares professionella identiteter under en förändringsperiod i Australien. I det sammanhanget skriver hon fram två dominerande diskurser; styrnings-professionalism och demokratisk professionalism (Sachs 2001, s 151f)⁸. I den första diskursen ser man en väl fungerande styrning som lösningen på alla problem och tänker sig att de lösningar som fungerar i den privata sektorn alltid lämpar sig även i den offentliga. I diskursen erbjuds lärarna nya subjektpositioner, ”de goda lärarna” är i denna logik de som klarar av eleverna väl, dokumenterar deras resultat och problem, arbetar effektivt, motsvarar standardiserade kriterier samt tillför något till skolans anseende. I den demokratiska professionalismens diskurs betonas samverkande och samarbete. Lärares ansvarsområde sträcker sig utöver klassrummet och omfattar skolan som helhet, systemet, andra studenter, det omgivande samhället samt lärarkollektivet.

De båda diskurserna bildar underlag för två helt skilda former av läraridentitet: Styrningsprofessionalismen aktualiserar en entreprenör-identitet där marknaden, utvärdering, ekonomi, och effektivitet formar de sätt på vilka lärarna, individuellt och gemensamt, konstruerar sina professionella identiteter. Den demokratiska professionalismen, i sin tur, konstruerar en aktiv professionell identitet där samarbetskultur är en viktig del av lärarens arbete (a.a., s 159). Sachs är tydligt normativ i sitt ställningstagande för den typ av aktivistidentiteter den demokratiska professionalismens diskursen möjliggör.

Även den amerikanska pedagogiska forskningen har intresserat sig för frågor av de slag jag här söker efter. Samhällsförändringar i relation till utbildning har fokuserats på olika vis i amerikansk utbildningssociologi, exempelvis utifrån frågor om lärarens roll som aktiv förändrare kontra passiv och strukturberoende (Ballantine 1993, s 372). Ett exempel på någon som inom ramen för pedagogik som vetenskap talat och skrivit om utbildningsdiskurser och de sätt på vilken utbildningens villkor är beroende av de sätt den, formuleras och förstås är amerikanen Cleo Cherryholmes. Hans *Power and Criticism. Poststructural investigations in Education* (1988) är ett relativt tidigt exemplet på ett intresse för utbildningsdiskurser. Här tar han upp hur institutioner och yrken förändras, och hur då även det som sägs, skrivs och uppfattas som sant om dem, och det de själva, i sin tur, håller för sant, förändras. Människor som arbetar med utbildning är, åtminstone i någon grad, överens om vissa grundläggande värderingar, så-

dant som tas för givet och oftast inte ens uttrycks explicit i olika sammanhang, därför att det inte behöver uttryckas. Dessa överenskommelser ligger till grund för deras tal och handlingar, genom dessa gemensamma grunder blir undervisning som en samlad företeelse först möjlig (Cherryholmes 1988, s 2f). Detta tydliggör diskursernas funktion i konstituerandet av handlingsutrymme, av meningsfullheten som möjliggör vardagspraktiker, vilka i sin tur förändrar dessa grunder. På det viset kan utbildningsdiskurser förstås på många olika nivåer:

Utbildningsdiskurs omfattar allt från vad som sägs i grundskolans klassrum, i lärarutbildningens seminarier och forskningsresultat som rapporteras vid konferenser och konvent till vad som skrivs i gymnasieskolans läroböcker, betygsatta prov och forskningsartiklar i vetenskapliga tidskrifter (Cherryholmes 1988, s 3).⁹

Utbildningens praktiker består av handlingar som utförs med regelbundenhet inom utbildningsområdet, Cherryholmes anger exemplet prov. Dessa praktiker styrs av regler, både formaliserade sådana och regler som mer består i de uppfattningar som aktualiseras av lärare i deras yrkesutövande. Sådana uppfattningar, och de handlingar de manifesteras i, är ibland medvetna, konsistenta och artikulerade, ibland mindre så. De utgör den levda för givet tagna klassrumsvardagens erfarenhet (a.a., s 5). De konkreta lärarna i sin praktik är en aspekt av utbildningsdiskurser.

Thomas S Popkewitz' *Struggling for the Soul – the Politics of Schooling and the Construction of the Teacher* (1998) är en etnografisk studie av ett reformprogram beträffande lärarrekrutering. Här visar Popkewitz hur makt verkar via konstruktion av skillnad. Ett exempel på en sådan konstruerad skillnad är den mellan praktik och teori i lärandesammanhang. I de intervjuer och observationer undersökningen bygger på privilegieras praktik och erfarenhet. Detta privilegierande har, skriver Popkewitz, en lång tradition och "praktiska kunskap" fungerar som en sorts "receptkunskap" (Popkewitz 1998, s 80) i och med att den definierar skolans "nödvändigheter" och därmed utgör teknologier för klassrummets organisation genom vilket läraren kontrollerar undervisningen. Detta fokus på hur det moraliskt/etiska särskiljs från det organisatoriska målformulerandet bidrar till att uppehålla status quo och förhindra förändring. Popkewitz vill se till hur denna praktikens receptkunskap främjar handling genom att erbjuda principer för deltagande snarare än hur den fungerar dämpande och förtryckande. Studien handlar ändå i hög grad om normaliseringseffekter:

Undervisningens recept och praktiker sätter alltså vissa gränser för vad som är acceptabelt, normalt och vettigt i klassrummet och även vad som är oacceptabelt, onormalt och ovettigt i skolsammanhang. Vissa normuppsättningar privilegieras av "praktikens visdom" och

av inriktningen mot psykologisk styrning av barnen. Det är här vi kan överväga hur "ändamål" är socialt konstruerade genom principer tillkomna för att möjliggöra för lärare och elever att delta och handla i skolan. (Popkewitz 1998, s 83).¹⁰

I den här studien handlar konstruktionen av läraren mycket om lärandeteknologier i termer av just denna normaliserande receptkunskap. Popkewitz riktar fokus mot hur det inom det reformprogram han analyserar cirkulerar diskurser som producerar dess undersökningsobjekt; barnet och läraren. Det sociala rum där läraren verkar producerar en moralisk ordning som etablerar både den goda läraren och den goda eleven, men också dess motsats. Lärarens praktik-teknologier positionerar barnet som någon vars individuella förmågor kan bedömas och korrigeras gentemot en normativ standard:

På detta sätt tilldelas barn moraliska egenskaper. Men den moraliska ordningen handlar inte bara om barnet utan också om lärares subjektiviteter. Upptagenheten vid procedurer döljer de inpräntade regler och mönster vilkas konsekvenser disciplinerar läraren [...]. Normaliseringarna är så djupt inbäddade i undervisningens rutiner och praktiska visdom att de osynliggörs (Popkewitz 1998, s 98)¹¹

Studien rundas av med ett appendix där författaren kommenterar sin process, metod och teorianvändning och som avslutas med orden:

...i slutändan ligger inte forskningens värde i dess epistemologiska argumentation utan i den berättelse den formulerar för att bryta upp de sätt vi "säger sanningen" om oss själva som lärare och barn och därmed öppnar upp ett möjligt utrymme för annat handlande och för gemensamma strävanden som utgör alternativ till de som erbjuds genom tillgängliga förgivettaganden (Popkewitz 1998, s 143)¹².

Forskning om utbildningsdiskurs och medier

Ett något mer avgränsat sätt att karaktärisera min studie är att se den som ett exempel på forskning som intresserat sig för hur olika fenomen skildrats eller representerats i medierna. Här träder jag in i ett brett vetenskapsfält, framför allt inom medievetenskapliga forskningsområden finns många studier med en sådan inriktning. Det kan gälla hur EU skildrats i pressen (Andersson & Weimouth 1999), hur hälsofrågor presenterats i medier (Seale 2002) eller mediernas moralpanik (Cricher 2003). Samtliga dessa är internationella exempel, men det finns också ett stort antal studier inom denna genre från Sverige. Ett par exempel på sådana är avhandlingarna *Medier & fetma* (Sandberg 2004) och *En studie i medier och brott* (Pollack 2001). Av detta slag finns ett närmast oräkneligt antal studier.

Förekomsten av denna forskningsinriktning visar hur ”världen enligt medierna” blivit ett studieobjekt i sig, hur det sätt vår omvärld presenteras och representeras offentligt för oss i vardagen via olika medier tagit plats som ett legitimt objekt att studera. Här finns en verklighet, en värld att beforska.

Frågan om skoldebatt i medierna och mediernas roll vad gäller allmänhetens uppfattning om skolan nämns någon gång liksom i förbifarten. I en analys av barn och ungdomar som avstängs från undervisning i England skriver exempelvis Carl Parsons:

Den roll dagstidningar och television spelar när det gäller att skapa, förstärka och sprida bilder av sviktande skolor, dåliga lärare och störande elever är allmänt bekant och genomgripande (Parsons 1999, s 126).¹³

Maggie MacLure (2003, s 11f) nämner medierna som instans när hon skriver om läraren i relation till policy- och mediediskurser att de ofta befunnit sig ”på fel sida” av olika diskursiva tudelningar. Hon visar också hur läraren är föremål för multipla meningar och skillnader och att det finns en mångfald motsägelsefulla och fragmenterade läraridentiteter till erbjudande, inte minst i pedagogisk forskning. I kontrast till dessa finns också läraren som undervisningstekniker, såsom han eller hon skrivs fram i exempelvis Labourpartiets nationella literacyprogram. Där finns dessutom de lokala skillnader som lärare konstituerar i sina klassrum, klassrumsläraren mot karriäristen, experten mot konstnären, och så vidare. MacLure föreslår att en diskursorienterad utbildningsforskning kunde utgå från dessa multipla meningar som sammanbinder och särskiljer och den politik som finns invävd i dessa meningar snarare än att söka skilja de verkliga lärarna från de retoriska.

Man kunde tänka sig att mediernas auktoritet skulle innebära att forskare i hög grad intresserat sig för relationen mellan medierna och exempelvis politiska reformer. Åtminstone inom utbildningsområdet förefaller detta emellertid inte vara fallet. Sue Thomas (2003, s 19f) skriver att relationen mellan medier och utbildning undersökts i påfallande låg utsträckning. Den begränsade omfattningen av denna litteratur speglar, enligt henne, den brist på uppmärksamhet som har skänkts relationen mellan medier och utbildningsfrågor i allmänhet, och mellan medier och utbildningspolitik i synnerhet. Även Paul Warmington och Roger Murphy (2004, s 287) varnar för risken att relationen mellan medier och utbildning inte undersöks i tillräcklig grad utan förblir underförklarad. Här ser de en politisk risk. Därmed förefaller det finnas god anledning att undersöka relationerna mellan medier och utbildningsfrågor mer ingående.

I ett kapitel i en antologi (Säfström & Östman 1995) används sju ledarartiklar från tre dagstidningar, bland andra Dagens Nyheter, för att undersöka den utbildningspolitiska förändring som antologin tar sig an, i detta sammanhang kallad ”Den nya utbildningsretoriken”. Författarna argumenterar för att denna retorik grundas i ett elittänkande och en specifik syn på kunskap. Enligt denna kunskapssyn är olika ämnen och discipliner tydligt åtskilda från varandra och varje sådant ämne är uppbyggt av sitt specifika stoff och den vetenskapliga kunskapens givna struktur. Denna kunskap fungerar i ljuset av detta som definition av vad elever ska lära sig. Det som avgör deras förmåga att ta till sig denna kunskap är därmed begävnin och i enlighet med skillnader i denna bör de differentieras. Lärarens roll definieras i retoriken som att förmedla kunskap i sina respektive ämnen:

Den ”gamla” skolan beskrivs som dominerad av en socialdemokratisk ideologi som ”färgat organisatoriska och pedagogiska lösningar” (DN 24/11, 1991) samt saknat respekt för kunskap. Den ”nya” skolans grund sägs däremot vara respekten för kunskap och en förankring i 90-talets ekonomiska realiteter. Svenska Dagbladet skriver t.ex. att ”de sammanhållna klasserna har ett pris i form av lägre kunskaper” och att ”under 70-talet var det en vanlig uppfattning att detta inte gör så mycket, eftersom kunskaper ändå inte ansågs särskilt viktiga” (SvD 20/12, 1991) (Säfström & Östman 1995, s 156f).

Maria Folke-Fichtelius (2003) har författat en rapport med titeln *Utbildningspolitik och medielogik: En fallstudie om mediernas funktion i debatten om skolan*. I inledningen till rapporten konstateras att skola och utbildning under 1990-talet kommit att få en stark medial uppmärksamhet. Där uppmärksammas också vikten av att studera medierna i relation till reformer och deras realisering. Medielogikens betydelse formuleras i studien som att den ”driver fram en tillspetsning, polarisering och förenkling av debatten” (Folke-Fichtelius, 2003, s 58). Medielogikens funktion i produktionen av verklighet är en viktig aspekt att min studie.

I ett inlägg i *Pedagogiska Magasinet* om den utbildningspolitiska utvecklingen efter 1970-talet beskriver Sverker Lindblad och Lisbeth Lundahl (2002) att de genomfört en mindre genomgång av skolfrågornas presentation i massmedierna. De konstaterar i samband med detta att mediernas bevakning kategoriserar elever på ett förenklat sätt och därmed producerar normalitet och avvikelser samt att resultat i termer av betyg fokuseras starkt. De skriver också om utbildningsbevakningen i massmedierna som levererande mörka bilder.

Ett exempel på anglosaxiska studier med fokus på relationen medier – utbildningsfrågor har genomförts av Maggie MacLure och May Pettigrew (1997). Deras syfte var att undersöka pressens roll i frågan om den offentliga debatten om utbildning under senare år. Bakgrunden var att det i brit-

tiskt utbildningssammanhang hävdats att den konservativa utbildningspolitiken tenderade att underminera lärarnas auktoritet. I sin studie talar de om en ”utelämnandets diskurs” (1997, s 10) där rapporter och nyheter vilka gick emot tidningens egna linje marginaliserades. Något liknande skildras av Pat Thomson (2004) som från egen erfarenhet som tjänsteman inom utbildningsväsendet i Australien beskriver hur information som inte passade den egna politiska linjen presenterades på dagar då andra nyheter antogs få stora rubriker medan det som i regeringens ögon var ”goda nyheter” presenterades på dagar då de kunde tillåtas få stort utrymme (Thomson 2004, s 251). MacLures och Pettigrews studie visar också den på ett ofta förekommande användande av polarisering som strategi. Genom att tydliggöra positioner för de olika ståndpunkterna i en viss fråga och ställa dessa mot varandra kunde utbildningsrapporteringen ges högre nyhetsvärde genom att förenklas och bli mer ”catchy”. Positioner som på det viset ställdes mot varandra var exempelvis progressivister vs traditionalister samt lärare vs politiker. För att ytterligare förstärka denna polarisering användes gärna krigsrelaterade metaforer och liknelser som satte fokus på ett konflikttema och på *action* snarare än på vardagligt reformarbete och långsamma processer. Vad gäller hävdandet att den konservativa utbildningspolitiken skulle underminera lärarnas auktoritet visar studien att journalisterna i hög grad positionerade sig själva, snarare än lärarna, som utbildningsexperter i rapporteringen. Genom att utropa sig till talesmän för de föräldrar som de i samma andetag utnämnde till de egentliga utbildningsexperterna gav dem sig själva högre mandat att tala i utbildningsfrågor än de tillmätte lärarna. Lärarna presenterades såsom främmande ”Andra” vad gäller förstånd, konsensus och sunt förnuft (MacLure & Pettigrew 1997, s 15). Genom att tidningarnas skribenter förklarade sig vara talesmän för föräldrarna, och dessa tilldelades en expertstatus i fråga om sina barns utbildning underminerades alltså lärarnas professionalitet. Polariseringstendensen kan man, som sagt, iaktta även i det material jag studerat, däremot finns det skillnader gentemot Dagens Nyheter i fråga om hur lärarna presenteras.

Thomas (2003) inleder sin undersökning inom området med att omtala den negativa mediebevakning hon erfarit i Australien och refererar till liknande iakttagelser från brittiskt och nordamerikanskt håll. Medierna, skriver hon, spelar en avgörande roll när det gäller hur utbildning och lärare konstrueras såsom varande i ett kristillstånd. Hon understryker särskilt frågan om vilka konsekvenser det kan tänkas ha att exempelvis politiker tar del av denna krisrapportering inför och i samband med politiskt reformarbete inom utbildningsområdet (Thomas, 2003, s 19). I sin studie av mediekonstruktionerna av offentliga diskurser om skolor i Queensland (Thomas 2003) använder hon material från sin avhandling (Thomas 2000) där fokus

ligger på relationer mellan medier och utbildningspolitiska diskurser. I studien av skolor i Queensland visar hon hur tidningsbevakningen av en utbildningsrapport, *Interrimrapporten*, konstruerade en föredragen offentlig diskurs utifrån journalisternas vardagsförståelse och för givet taganden om utbildning. I denna diskurs etablerades också en auktoritativ röst och olika grupper positionerades på specifika vis; politiker som feiga och lärarna som ansvariga för problemen i skolorna genom sin ovilja att förändra sina undervisningsmetoder till att bli mer effektiva, exempelvis genom att använda mer tester och prov. Varken lärare eller politiker tillmäts någon auktoritativ röst i utbildningsfrågan, i stället privilegierades föräldrarnas definitioner av situationen och tidningen positionerade sig själv som röst för dessa föräldrar (Thomas 2003). Även här representeras alltså lärarna som i någon mening klandervärda, detta är betydligt mindre vanligt i mitt material.

Katie Macmillan (2002) undersöker hur utbildningsområdet representerades i brittisk tabloidpress under ett år i mitten av 1990-talet. Hon konstaterar att pressen använder utbildningsfrågan till att uttala sig om sin syn på samhällstillståndet generellt. Utbildning, säger hon, är inte det egentliga temat utan endast ett verktyg genom vilket tidningen ger uttryck för sin allmänna samhällssyn (Macmillan 2002, s 37). Utbildningens tillstånd blir en metafor för samhällsklimatet. Ben Levin (2004) konstaterar, även han, att utbildning och utbildningspolitiska frågor ofta används för att ge uttryck för uppfattningar inom en mängd olika områden (Levin 2004, s 275). Detta utgör på så vis en aspekt av synen på utbildning som lösningen på diverse (om inte samtliga) samhällsproblem (jämför Blackmore & Thomson 2004, s 302). I samma andetag som skolan förs fram som en potentiell lösning på olika samhällsproblem så blir dess egna svårigheter till tecken på avigsidor och brister på alla möjliga nivåer. Den politiska potential som utbildningsområdet tillmäts tydliggörs på så vis när den får stå som en symbol för en hel välfärdsidé eller till och med en hel modernitetsuppfattning.

Kopplingar till studien

Den läroplansteoretiska forskningen har hjälpt mig att förstå hur processer av de slag jag intresserat mig för innebär villkor och möjligheter för utbildningen. Flera av de läroplansteoretiskt inspirerade texter och studier jag refererat till (t.ex. Englund 2005, 1990, Säfström 1994, Östman 1995) poängterar kampen om mening som ständigt pågående i sociala kontexter och detta har hjälpt mig i mina överväganden.

I Maguire och Balls (1995) analys av lärarutbildningens historia är det intresset för diskurser vilka lämnat spår och därigenom bäddar in samtida utbildningsdiskurser som jag uppfattar som relevant för min studie. Här

finns frågorna kring för vem läraren är där, i relation till vem den goda läraren ska vara god. Läraryrkets balansgång mellan praktisk yrkeskunskap och teoretisk expertkunskap finns lagd och kopplad till professionsfrågan redan i dessa tidiga diskurser. Här finns också två för läraren viktiga parter formulerade – marknaden och barnet. I deras analys av Thatcherismen träder en specifik konstruktion av den goda läraren fram, en möjlig jämförelsepunkt för mig i mina analyser.

Även i Balls (1994) policyanalys finns ingångar värda att fundera över i relation till min egen studie. Marknadens intrång på utbildningsområdet är här i centrum, men också läroplanen och styrningen förstås som invävda i maktrelationen. Även om det är viktigt att se skillnaderna mellan ett svenskt kontext och detta brittiska så finns det tendenser i utvecklingen här som gör dessa analyser viktiga att ta till vara i funderingar över förändringarna i Sverige under denna tidsperiod. Här urskiljer Ball distinkta lärarkonstruktioner ur de diskurser respektive kontrollform formerar, vilket är av intresse som jämförelsematerial för min studie. Det är också viktigt att se de ”fällor” den här typen av analyser riskerar att falla i, stundtals hamnar Ball i ett tonläge som ligger nära en viss typ av traditionellt kritiska ingångar, där det specifika maktbegrepp studierna vill formulera närmast dukar under för ett normaliseringspråk som döljer möjligheter och synliggör problem och kontroll på sätt som får dem att verka på förhand givna.

Sachs (2001) artikel är också ett exempel på strukturen att utifrån dominerande diskurser söka formulera lärarkonstruktioner, vilket liknar den ordning jag valt att arbeta efter. Hennes resultat innebär på flera sätt viktiga referenspunkter för mina egna. Både Cherryholmes (1988) och Popkewitz (1998) är intressanta som utgångspunkter för mitt arbete genom sina ingångar i, respektive genomgångar av, olika aspekter av utbildningsdiskurser. Precis som Ball med flera har dessa inneburit välbehövligen erbjudanden i fråga om begrepp, metoder och kategoriseringsordningar inför och under mitt eget arbete med analyserna. För även om den här typen av studier ofta innebär att man får skapa sig en egen metod, så finns det givetvis all anledning att se till det som redan gjorts och noga överväga hur man kan ta lärdom av och använda det beprövade. Genomgångarna av tidigare forskning har också tjänat som ett tydligt stöd för mig genom att visa att studier av detta slag är möjliga att genomföra och att de kan visa på intressanta saker. Det är något jag har kunnat luta mig emot. MacLure (2003) har med sina exempel på olika tillämpningar av diskursteori inom utbildningsforskning varit ett stort stöd och jag har tagit till mig av hennes sätt att beskriva läraridentiteter och subjektiviteter och inspirerats av att till synes kyligt teoretiserande forskningsingångar ändå kan ligga nära det mänskliga.

Det har naturligtvis inneburit en stor hjälp att hitta studier som på olika vis befattar sig specifikt med relationen utbildning – medier. Säfström och Östmans artikel (1995) riktar blicken mot dagstidningen som ett intressant fokus för en studie av verksamma utbildningsdiskurser och problematiserar kunskapsbegreppet på ett för mig användbart sätt. Folke-Fichtelius (2003) uppmärksammar relationen utbildningsreformer – medier samt medie-logikens betydelse för utbildningsbevakningens karaktär vilket finns med som delar i min egen ingång. Lindblad och Lundahl (2002) ställer frågor kring vad mediernas produktion av verklighet i skolfrågor innebär för opinionsbildningen vilket är en fråga jag burit på inför min studie. MacLure och Pettygrew (1997), Thompson (2004), Thomas båda studier (2000, 2003) liksom Macmillan (2002) och Levin (2004) har varit närmast ovärderliga i det att de visat på ett antal olika sätt att närma sig frågor kring medier och utbildningsfrågor eller utbildningspolitik. Samtliga dessa studier har hjälpt mig med att ställa mina frågor och innebär ett viktigt jämförelsematerial när det gäller mitt intresseområde.

Noter

¹ The whole chaotic, contradictory assemblage of proposals, documents, directed imperatives, and retractions that have emerged since 1979 are almost impossible to consider as a coherent whole but have their origins in what has come to be known as "Thatcherism" (Maguire & Ball 1995, s 233).

² A good teacher will be someone who knows and loves his [sic] subject and wants to communicate it to others and who has the emotional maturity to do so successfully" (O'Hear 1988, p 19. In Maguire & Ball 1995, p 235).

³ over-determined and over-regulated (Ball 1994, s 48).

⁴ Curriculum, market and management (Ball 1994, s 48f).

⁵ Deliverer, tester, technician (Ball 1994, s 49).

⁶ Commodity-producer, performer, entrepreneur (Ball 1994, s 49).

⁷ Resource, accountable, cost (Ball 1994, s 49).

⁸ *managerial professionalism* och *democratic professionalism* (Sachs 2001).

⁹ Educational discourse ranges from what is said in elementary classrooms, teacher education classes, and research findings reported at conferences and conventions to what is written in high school textbooks, assessment exams, and research articles in professional journals (Cherryholmes 1988, s 3).

¹⁰ The recipes and practices of teaching, then, place certain boundaries on what is acceptable, normal, and reasonable in the classroom, and also what is unacceptable, abnormal, and unreasonable in schooling. Particular sets of norms are privileged through the "wisdom of the practice" and concerns about the psychological management of children. It is here that we can consider how "purposes" are socially constructed through principles generated to enable teachers and students to participate and act in school (Popkewitz 1998, s 83).

¹¹ In this way, moral traits are assigned to children. But the moral order is not only about the child but also about the subjectivities of teachers. The procedural concerns obscure the inscribed rules and standards whose consequence is to discipline the teacher [...] The normalizations are so deeply embedded in the routines and practical wisdom of teaching as to make them invisible (Popkewitz 1998, s 98)

¹² ...in the end, the worth of the research is not in its epistemological arguments but in the story that it tells to disrupt how we "tell the truth" about ourselves as teachers and children and thus open a potential space for alternative acts and common alternative intentions that are not articulated through the available common senses (Popkewitz 1998, s 143).

¹³ The part played by the newspaper and television in creating, reinforcing and transmitting images of failing schools, poor teachers and disruptive pupils is public and pervasive (Parsons 1999, s 126).

Mediearenan

I inledningen konstaterade jag att goda lärare inte faller från himlen och därför måste komma någon annanstans ifrån. Att det annanstans som är av intresse i den här avhandlingen är medierna blev klargjort redan där. Det är därmed de goda lärare som konstrueras genom att utbildningsområdet rapporteras och debatteras i text i en viss diskursiv praktik på mediearenan som är i fokus här. Detta betyder att jag bör fördjupa mig något i fenomenet medier i relation till politik och frågor om makt.

Mediernas position

I detta kapitel vill jag lyfta fram medierna som ett viktigt område för studier av utbildning och utbildningspolitik genom att rikta intresse mot mediernas funktioner och makt. Därigenom vill jag skapa utgångspunkter för en diskussion om hur medierna fungerar som medkonstruktörer av verklighet och omvärld och vilka konsekvenser detta kan ha för utbildningsområdet och utbildningspolitiken. Samtidigt är detta kapitel en del av min argumentation för att det område jag undersöker är viktigt.

Det är en truism att massmedierna har en avgörande politisk, social och kulturell betydelse (Torfing 1999, s 210).¹

En av grunderna till att hävda att området är viktigt är att en stor del av vår tids offentliga samtal äger rum just i medierna. De är därmed en källa till mycket av det vetande vi kallar vårt gemensamma, ett vetande som är grundläggande för vårt gemensamma liv i samhället och därmed för demokratin (jfr Gripsrud 2000). Man kan med Douglas Kellner (1995) tala om stora delar av vår samtida kultur som en mediekultur. Kellner kopplar detta till vad Jean Baudrillard (1983) skrivit om att *det simulerade* kommit att ersätta *det genuina* som verklighetskonstituerande för oss. Då blir det som brukar benämnas sekundärupplevelser viktigare för vår verklighetsuppfattning än det som kallats primärupplevelser. Detta pekar mot en stark position för medierna när det gäller frågan om hur verklighet konstrueras och förhandlas i och med att mediernas rapportering och berättelser gärna betraktas som sådana sekundärupplevelser. Denna mediernas centrala position är en viktig utgångspunkt för mitt avhandlingsarbete i och med att detta tydlig-

gör relevansen i att undersöka hur utbildningsområdet formuleras och formeras i skilda diskursiva praktiker på mediearenan.

Mediemakt och effektteori

En fråga som väckt mitt intresse för undersökningsområdet är hur man kan förstå denna *skillnad i världen*: Hur kan man förstå relation mellan å ena sidan den offentliga diskussionen (jfr Jacobsson 1997, s 21 ff) i medierna i allmänhet, i dagstidningen Dagens Nyheter i synnerhet och, å andra sidan, vad man brukar kalla den allmänna opinionen? Mitt intresse för mediernas konstruktioner vilar på en uppfattning att denna offentliga diskussion är viktig i relation till de samtal och diskussioner som förs mellan människor och för deras förståelse av de fenomen jag fokuserar, liksom för de beslut som fattas på olika politiska nivåer. Men på många sätt är den allmänna opinionen ett svårhanterat begrepp (jfr Bourdieu 1997). Jag betraktar den så kallade allmänna opinionen som ett uttryck för en diskursivt formerande, dominerande inställning till olika frågor som verkar och ständigt omförhandlas i vår vardag. På det viset kommer den allmänna opinionen att fungera både som ett bollplank och en resonansbotten, en referenspunkt att ansluta sig till eller avlägsna sig ifrån. Min studie vilar tungt på ett antagande om att den typ av medietexter jag analyserar spelar en roll för den offentliga diskussionen i utbildningsfrågan. Därmed utgår jag ifrån en uppfattning om att medierna har den typen av inflytande, eller makt. Delvis är detta en empirisk fråga och därmed blir det viktigt för mig att vända mig till studier kring mediernas genomslagskraft och funktion i samhället, deras diskursiva makt.

Uppfattningar om vilken makt man ska tillmäta medierna, ofta formulerat i termer av mediernas effekter, har varierat historiskt. Medierna har ansetts ha makt över, eller effekter på, olika nivåer. Individerna, samhället och kulturen är kanske de områden som nämns oftast (Strömbäck 2005). De är också områden som är mest intressanta för min studie. Diskussioner om mediernas makt och effekter tog fart på allvar efter första världskriget, i och med erfarenheten av framför allt hur radion och filmen användes i propagandasyfte. Det finns en ”standardberättelse” (Gripsrud 1999, s 63) om mediernas makt som ofta upprepas i forskningsöversikter och mediehistorieskrivningar. Där delas historien in i tre faser där den första ungefär sammanfaller med mellankrigstiden och beskriver en tro på medierna som närmast ”allsmäktiga” (Asp 1986, 1999). På grund av de starka känslomässiga reaktioner medierna framkallade hos sin publik antog man, utan att i vetenskaplig mening undersöka detta i någon högre grad, att de måste ha stark effekt på människors medvetanden och uppfattningar. Den tidiga uppfattningen om mediernas effekter brukar gå under namnet *injektions-*

nålsteorin eller *the magic bullet theory* (Strömbäck 2000, kap 4, Nord 1997, s 129f). Teorierna utgick ifrån föreställningen att budskap och innehåll injicerades i mediepubliken som då "blev" vad den såg, hörde eller läste. En annan beteckning på teorin som vägledde denna fas, *stimulus – respons teori* (Schlesinger 1991, s 78), visar på kopplingen till den behavioristiska skolan.

Riktigt så okomplicerat är det väl ingen som idag förstår relationen mellan medieinnehåll och människors uppfattningar och det är givetvis inte i form av injektioner i allmänhetens huvuden som jag tänker mig att etablerandet av en utbildningssituation, skolformeringar, subjektpositioneringar och lärarkonstruktioner verkar. Fördjupade teorier om mediernas funktioner behövs inför min studie.

Redan de första mer vetenskapliga studierna i frågan visade också att frågan var betydligt mer komplex än så. Stora skillnader uppvisades mellan olika befolkningsgruppers sätt att ta till sig och reagera på mediernas budskap. Effekterna var varken så direkta eller så entydiga som man trott utan personliga och sociala omständigheter visade sig vara avgörande för reaktioner och effekter hos publiken. Därmed inträder fas två som sträcker sig fram till 1970-talet och kan benämnas "maktlösa medier" (Asp 1986, 1999) eller "vanmäktiga medier" (Gripsrud 1999, s 64). Kommunikationskedjan, vägen från sändare till mottagare, visade sig inte fungera fullt så mekaniskt som man tidigare föreställt sig. Många angav exempelvis i intervjustudier att de inte hämtat sin information från medierna direkt utan att informationsprocessen fungerade som nätverk med mellanhänder, så kallade opinionsbildare (Falkenheimer 2001, s 170ff). Tittar man på vilka som kommer till uttryck, vilka röster som publiceras, på de debattsidor jag undersökt så blir det tydligt att det i stor utsträckning är just företrädare för intresseorganisationer av opinionsbildande karaktär som återfinns där. Opinionsbildarna har alltså tagit klivet in på själva mediearenan från att i den forskning jag här hänvisar till tilldelats en förmedlande position mellan medierna och allmänheten.

Med bakgrund av upptäckten av dessa mellanhänder formulerades *tvåstegshypotesen* som anger att vissa individer är mer exponerade för mediernas budskap och sedan sprider dessa vidare i direkt kommunikation med andra människor. Samtal ansikte mot ansikte uppfattas då ha högre genomslagskraft än medierad kommunikation och det faktum att opinionsbildarna oftast är personligt bekanta med sina samtalsparter gör att de i allmänhet tillmäts hög trovärdighet (Strömbäck 2000). Detta väcker frågan om förtroendekapitalet följt med mellanhänderna på deras vandring bort från den interpersonella kommunikationen in den medierade kommunikation som förekommer på exempelvis dagstidningarnas debattsidor.

Tvåstegshypotesen har i relativt hög grad överlevt som en förklaringsmodell i forskningssammanhang. Den uppfattning om det direkta samtalet mellan människor som mer betydelsefullt för politisk medvetenhet än mediernas innehåll, och synen på det politiska systemet som relativt stabilt och inte direkt hotat av mediernas makt, som ligger bakom teorin innebär att samtalet människor emellan accepteras som en viktig aspekt av mediernas verkan;

...ett motiverat återupprättande av den mänskliga dialogens betydelse och ett erkännande av sociokulturella förklaringsmodeller (Nord 1997, s 131).

Vissa tendenser under senare tid tyder emellertid på att hypotesen förlorar i förklaringsvärde. De politiska opinionsbildarnas uppgift begränsas av en utbredd politisk misstro och det breda medieutbudet begränsar möjligen behovet av sådana mellanhänder (Nord 1997, s 131). Det är därmed åter en relativt öppen fråga hur mänsklig interaktion och mediernas inflytande förhåller sig till varandra som formerande för den offentliga debatten och meningskonstruktionen. Min förhoppning är att mina analyser ska bli en del av utvecklandet av kunskap om denna process av intertextuellt socialt konstruerande, i mitt fall begränsat till utbildningsområdet och, specifikt, den goda läraren.

I samband med televisionens utbredning under 1960-talet började forskningen återigen tillskriva medierna betydande effekter. Intresset kom i hög grad att handla om mer långsiktiga effekter, dels på individnivå med mycket debatterande kring televisionens och senare videons påverkan kanske i första hand på barn och ungdomar, dels på samhällsnivå (Strömbäck 2000, s 88f). De uppfattningar om påverkan på individen som växte sig starka under denna period är levande i många olika sammanhang och bygger på en syn som har likheter med den tidiga effektforskningens uppfattning om publiken som förhållandevis passiv i tolkningsprocessen.

Under tiden efter 1960-talet har en annan förskjutning skett i fråga om uppfattningen om mediernas funktion. Tidigare formulerades mediernas uppdrag gärna i termer av att *spegla verkligheten*. I en strävan efter objektivitet uppfattades det som ett journalistikens ideal att spegla samhället. Idag formuleras mediernas funktion, åtminstone av medieforskare, oftare i termer av att skapa verklighet. Därmed förstås medierna snarare som konstruktörer, som skapare av verkligheten genom sin bevakning och rapportering. Denna egenskap uppfattas idag ofta vara den mest centrala utgångspunkten för mediernas makt, även om journalister själva kanske inte alltid formulerar sitt uppdrag i dessa termer. Att betrakta medierna som verklighetskapare innebär att fokusera deras makt att bestämma vad som är hän-

delser, vad som är nyheter, vad som är värt att diskutera, det vill säga vilka frågor som är de centrala i vår samtid:

Under senare år har 'skapande av verklighet' börjat utmana 'avspeglande av samhället' som den slogan som sammanfattar mediernas roll. (Schlesinger 1991, s 108).²

Efter andra världskriget startade också en utveckling mot ett ökat intresse för reception, för de olika sätt publiken tolkar och tar till sig medieinnehåll. (jfr Kellner 1995, s 3f). Under 1980-talet kom användarnas behov allt mer på tapeten och frågan om vad medierna gör med sin publik kompletterades med frågan om vad publiken gör med sina medier. Jag ser det som viktigt att ha med mig en påminnelse om mediepublikens aktiva användande av medierna in i min studie för att inte fastna i en föreställning som i alltför hög grad fokuserar reproduktion och ensidig påverkan.

Min ingång ska alltså inte förstås i den tidiga forskningens syn på medieanvändarna som passiva. Jag föreställer mig inte att lärarideal som konstrueras i medierna i någon direkt mening överförs på läsarna, publiken eller allmänheten. Men med stöd i forskning kan jag hävda att medierna fyller en viktig funktion i offentlig meningskonstruktion när det gäller lärare, skola och utbildning vilket legitimerar att jag väljer att ägna mina avhandlingsstudier åt den relationen.

Jag skulle därmed beskriva min egen ingång som formulerad i ett intresse för texternas diskursiva, sociala funktioner och deras relation till ett pågående offentligt samtal och inte grundad ett intresse för förhållanden inom medierna som institutioner i termer av de arbetsmetoder och produktionsvillkor under vilka de verkar. Men för att förstå medietexter behöver man betrakta dem ur olika perspektiv, ur institutionsperspektiv, som berättelser, i förhållande till sociala strukturer, som sociala konstruktioner liksom ur interaktions och identitetsperspektiv. Även om man måste välja fokus för varje specifik studie så bör övriga aspekter inte osynliggöras. (jfr Dahlgren 1995, s 24ff). Mitt fokus ligger på medierna som en samling diskursiva praktiker, jag intresserar mig därmed för dem i deras egenskaper av konstruktörer av social verklighet. Produktionsvillkor, redaktionskultur och andra sådana viktiga aspekter betraktar jag som kontext, som villkor för det som är mitt studieobjekt. I diskussioner om medier och politik har begreppet medialisering varit frekvent.

Medialisering och politik

Begreppet medialisering beskriver en utveckling där allt fler samhälleliga faktorer och fenomen i allt högre grad anpassat sig och anpassats efter mediernas centrala position som kommunikativa eller diskursiva praktiker. Ibland hävdas att medialiseringen innebär att den verklighetskonstrueran-

de kraften blivit en mer central aspekt av medierna än deras funktion som nyhetsförmedlare eller informationskällor.

Jag tar i denna avhandling min utgångspunkt i att utbildning i mångt och mycket är en politisk fråga tätt sammanvävd med samhällets olika sociala och ekonomiska ambitioner. Politiskt betraktas utbildning ofta som ett styrningsverktyg där man kan rikta utvecklingen mot en framtid man eftersträvar och i debatter på olika nivåer tas skolan ofta fram som en startpunkt när det gäller att komma till rätta med problem av skilda slag. Utbildning är alltså politiskt; både i direkt mening, kopplat till styrning av samhället, och i en vidare, symbolisk mening kopplat till en riktning mot en önskad framtid. Om utbildning är politiskt så kan utbildningsdebatten inordnas i politikens omtalade medialisering. Under det senaste halva seklet har medierna kommit att bli mer och mer centrala som politiska instanser. Detta får givetvis konsekvenser, politisk kommunikation kommer i hög grad att formas av kravet på medial genomslagskraft. Detta diskuteras exempelvis av Ekström & Eriksson (1999, s 40) när det gäller valrörelser. De formulerar två möjliga konsekvenser i termer av paradoxer: En politik som anpassar sig efter mediernas intresse för det spektakulära riskerar att på sikt sänka medborgarnas förtroende för politiken, och en reklampassad politik riskerar att bli bemött som just reklam, med misstro. Ett välkänt exempel på politisk kommunikation i namn av medieanpassning är statsminister Göran Perssons svängom med barntelevisionens kossan Doris inför valet 2002.

Medialiseringen synliggör två dimensioner av mediernas makt: Dels en som handlar om att där görs urval och bortval som styr *vad* som blir till nyheter eller debattteman och vilka händelser och fenomen som blir uppmärksammade som viktiga, dels en makt över tanken i termer av perspektiveringar som avgör *hur* saker kommer att förstås (jfr t.ex. Peterson & Carlberg 1990, Strömbäck 2004). Medierna blir också en politikens catwalk där det gäller för politiker att göra intryck, synas och höras, för att vinna gehör hos det folk de representerar och väljs utav.

Det finns en rad begrepp som är centrala och väl använda när det gäller forskning och frågor om politik och mediernas maktdimensioner. Den första aspekten av mediernas makt jag nämnde nyss, den som har att göra med att medierna gör urval, kan omtalas i termer av *agenda setting* eller *agenda building* (Strömbäck 2000, s 187). Författaren Lars Gustavsson (1989) har talat om detta som problemformuleringsprivilegiet och ibland möter vi beteckningarna dagordningsmakt och definitionsmakt (Pettersson & Carlberg 1990). Med dessa begrepp åsyftas just mediernas potential att avgöra vad som är händelser, vad som är nyheter, vad som är problem, vilka frågor som är aktuella och värda debatt och bevakning. Kopplat till mina frågor hand-

lar det då om genomslagspotentialen hos de diskurser och diskursiva konstruktioner som är mitt intresseområde.

Ett annat ofta använt begrepp i dessa sammanhang är medielogik. Begreppet myntades av David Altheide & Robert Snow (1979) och anger ett intresse för medierna som institutioner och det sätt på vilket deras arbetsrutiner, produktionsvillkor och traditioner får genomslag i innehåll och utseende när det gäller de texter som produceras. På detta sätt ses då respektive medieformat skapa sin specifika typ av dramaturgi (jfr Kroon 2001, s 14). Urval och form på medietexterna kopplas därmed till arbetsformer och kulturer inom redaktionerna.

Gatekeeping är ytterligare ett ofta använt begrepp inom medieforskningen. Begreppet översätts med grindvaktande och betecknar det skeende som medielogiken verkar genom och som får konsekvenser för den dagordning eller problemformulering som slår igenom i medietexterna och därmed är med och formerar verklighet. Begreppet förekommer ofta i formen *Gatekeeper*, alltså grindvakt. Då betecknar det de processer, personer eller positioner som gör urval. I medieforskningen har det oftast handlat om urval av nyheter ur allt tillgängligt informationsmaterial, men det behöver inte begränsas till enbart urval i den avgränsade innebörden utan kan definieras som all bearbetning som sker när information behandlas och blir till en medietext. Därmed inbegrips även sådana saker som mediernas skapande, åskådliggörande och ordnande av händelser i tid och rum liksom undanhållandet, eller upprepadet av information och mening (Shoemaker 1991, s 25).

Här kan en central tudelning som är relaterad till frågan om mediernas makt urskiljas. Att medierna i någon utsträckning har en makt i termer av dagordningssättande är relativt vedertaget inom medieforskningen, även om man kan ha olika uppfattningar om styrka och omfattning. Däremot är det omstritt vilken makt som ligger i genomslagskraften hos de perspektiv, den vinkling, som medierna intar i sin rapportering (jfr Strömbäck 2000). Å ena sidan har vi alltså urvalet i fråga om vad man talar om, vad som är en nyhet, vad som är värt att debattera, å andra sidan hur man talar om detta något. Genom språksättandets definitionspotential är det bara delvis möjligt att särskilja dessa aspekter. Det urval som görs innebär i sig en formering, oavsett hur det sedan skrivs fram.

Forskningen kring *agenda setting*, eller dagordning, har med tiden vida-reutvecklats från att främst handla om *vad*, om urvalsfrågor i termer av vad som blir nyheter, vad som lyfts fram som värt att debatteras och så vidare till att även intressera sig för *hur* olika ämnen och frågor representeras och gestaltas. I vissa fall kallas detta vidgade fokus för *agenda settingens* andra nivå (t.ex. MCCombs 2004) Framför allt två begrepp är kopplade till denna andra nivå: *priming* och *framing*.

Priming definieras på lite olika vis i forskningen, men sammanfattande kan man säga att det tar upp sambandet mellan mediernas innehåll i en viss fråga och människors bedömningar av densamma. Teorin lutar sig mot forskning som säger att exempelvis politiska ställningstaganden tenderar att ta sin utgångspunkt i mediernas bevakning än i exempelvis partiprogram och liknande. Tendensen innebär att människors bedömning av politiska partier och dess ledare görs utifrån de specifika politiska frågor och områden som medierna uppmärksammat. Här nämns ibland skolfrågor uttryckligen som exempel på sådana områden:

Det vill säga, att om mediernas dagordning har handlat om arbetslösheten, värden och skolan, så är det utifrån våra uppfattningar om partiernas politik *på dessa områden* som vi bedömer partierna i sin helhet (Strömbäck 2000:208).

Priming är en vidareutveckling av den äldre kultivationsteorin och anknyter till teorier som belyser mediernas effekter i termer av de bilder i publikens huvuden de ger upphov till. I kultivationsteorin beskrivs hur medierna, oftast televisionen, kultiverar en specifik symbolisk, kulturell och social miljö som påverkar publiken i termer av att den formar deras världsbilder (Strömbäck 2000, s 244, Johnson-Cartee 2005, s 18ff). Det är då fråga om effekter på lång sikt och forskare inom området arbetar ofta med långa undersökningsperioder. I förhållande till den utgångspunkt jag vill ta avstamp från utgår den här sortens forskning ofta från en relativt tydlig uppdelning mellan en yttre, verklig, verklighet och en verklighet i människors huvuden som kan manipuleras och påverkas.

Framingsteori, omtalas i de fall det översätts till svenska ofta som gestaltningsteori (jfr Strömbäck 2000, s 216). Gestaltning, eller *framing*, syftar då på den process genom vilken en politisk fråga eller ett politiskt tvistemål definieras och konstrueras. En ram, *frame*, är en centralt organiserande idé om vad någonting är som manifesteras genom urval, betoning, uteslutande och fördjupning och därmed är retoriskt verksam och inbäddande i politisk diskurs (Johnson-Cartee 2005, s 24). Medieforskning med ett intresse för *framing* är ofta kopplat till en uppfattning om verkligheten som socialt konstruerad och undersöker konsekvenser av att medieinnehåll, ofta nyheter, inramas eller utformas på specifika sätt. Dessa inramningar innebär exempelvis att vissa fenomen konstrueras som problematiska, och något gestaltas som en potentiell lösning på dessa problem.

Detta ligger nära mina analyser som just söker efter vad som blir till problem i artiklarna och vad som blir till lösningar på dessa problem. Då ställs inte heller problemet som att inre uppfattningar i människors huvuden påverkas av yttre stimuli som kan kallas lärande eller manipulerande. Förutom kopplingar till teorier om verklighet som social konstruktion tar

framningsteori ofta sin utgångspunkt i olika narrativa paradig (Johnson-Cartee 2005, s 24).

Dessa begrepp och forskningsinriktningar kommer att vara användbara för mig som utgångspunkter för att förstå medierna i termer av socialt, offentligt, meningskapande.

Noter

¹ It is a truism that mass media have a decisive political, social and cultural importance (Torfing 1999, s 210).

² In recent years 'creating reality' has begun to vie with 'mirroring society' as the slogan to summarize the role of the media (Schlesinger 1991:108).

En diskursiv praktik

För att tydliggöra hur jag ser på de texter jag analyserar i relation till medierna i stort, vilka jag här omtalar i termer av arena, betraktar jag Dagens Nyheter som en diskursiv praktik på mediearenan. I detta kapitel vill jag fördjupa mig något i vad det innebär att betrakta materialet i dessa termer. Jag vill också presentera den diskursiva praktik jag studerat och de avgränsningar jag gjort i samband med detta val.

Arena, aktör, diskursiv praktik?

Begreppet diskursiv praktik som jag använder det i min studie är tänkt att rymma både en arenafunktion, på det vis att det avgränsar ett bestämt område där texter produceras och distribueras, och en aktörsfunktion i och med att en praktik utgör ett handlande i den mening att det gör skillnad i världen. Detta med medierna som arena och/eller aktör har vållat mig visst huvudbry under arbetets gång.

Jag har valt att använda begreppet mediearenan när jag avser medierna i stort, medierna som ett fält. Jag använder i det sammanhanget begreppet arena för att öka möjligheterna att relatera min studie till övriga studier i det projekt inom ramen för vilket min avhandling skrivs. I projektet är jämförelser mellan lärarkonstruktioner på olika arenor ett mål. Jag tilltalas dessutom av att begreppet arena för tanken till sport och kamp, en liknelse som kan tjäna till att lyfta fram den kamp om innebörder som förs på medieområdet. Samtidigt är jag medveten om att *arena* kan uppfattas som ett strukturbegrepp och därmed förefalla malplacerad i en diskursorienterad studie där verkligheten betraktas som kontextuellt betingad och kontingent snarare än ordnad i givna och fasta strukturer. Jag betraktar här inte mediearenan som ett strukturellt inordnat och avgränsat fält utan som en komplex samling eller nätverk av textproducerande och textdistribuerande praktiker, av vilka jag studerar en.

Eftersom en aktör lätt kan uppfattas som *en* röst skulle mångfalden och därmed dragkampen om innebörder och bestämmingar kunna hamna i skymundan om jag valt att skriva i termer av medierna som aktör. Att betrakta medierna som en aktör skulle även kunna innebära en större risk att

hamna i en konspirationsteoretisk fallgrop där medierna uppfattas som beräknande skurkar som, mer eller mindre medvetet, förvanskar och förvrider verkligheten i vissa riktningar i enlighet med underliggande ideologier. Detta har jag strävat efter att undvika eftersom det inte motsvarar mina uppfattningar om mediernas funktioner. Trots detta har jag märkt att det är lätt att i analyserna formulera sig i termer av att medierna, eller texterna, *gör* saker och därmed språkligt göra dem till handlande aktörer. Detta är rimligt eftersom jag betraktar språket som performativt vilket bland annat innebär att benämning alltid får konsekvenser och därmed blir en typ av handling. På så sätt blir mitt benämning av materialet i sig ett exempel på språklighetens konsekvenser, en påminnelse om att också mina analyser är språkliga konstruktioner, med allt vad det innebär. I de fall jag inte tyckt mig kunna undvika att beskriva medier eller Dagens Nyheter som aktör har jag i stället tydliggjort att så är fallet. Här finns ytterligare en komplicerande faktor, det är givetvis möjligt att snarare betrakta den enskilda journalisten eller skribenten som aktör, även om journalisten ofta ”osynliggör sig själv som aktör genom strategiska ordval” (Ekström 2003, s 22). Jag fokuserar inte nivån enskilda skribenter utan håller blicken på den diskursiva praktiken som en helhet.

Samtidigt som mediefältet här alltså beskrivs i termer av en arena ser jag det som relevant att på vissa sätt betrakta dem som aktörer, i mitt fall inte minst som utbildningspolitiska sådana. Som diskursiva krafter verkar medierna politiskt även i den mer konkreta innebörden att de uttryckligen driver vissa politiska frågor eller linjer. Jag återkommer till detta i samband med att jag skriver om Dagens Nyheters ledarsidor eftersom ledarsidorna traditionellt varit den plats där tidningens politiska röst tydliggörs (jfr Nord 2001, kap 1). Man skulle också kunna säga att medierna är agenter, att de driver politiska linjer i namn av någon annan part, exempelvis ett politiskt parti. Den typen av bestämningar ser jag emellertid mer som en möjlig del av ett resultat. Huruvida det är rimligt att betrakta Dagens Nyheter i termer av utbildningspolitisk agent blir då inte möjligt att svara på förhand, innan jag genomfört mina analyser.

Att jag skriver om debatt- och ledarartiklarna från Dagens Nyheter i termer av en diskursiv praktik innebär att jag betraktar dem som producenter av verklighet. En diskursiv praktik är då en textproducerande verksamhet som genom att konstruera objekt och positionera subjekt på specifika sätt producerar verklighet och träder in i ett nätverk av meningsproduktion som ständigt omger oss. Som diskursiv praktik utmärks Dagens Nyheter av att den intar en stark opinionsbildande ställning.

Dagens Nyheter

I mitt syfte skriver jag om hur den goda läraren konstrueras diskursivt på mediearenan. Men jag avgränsar samtidigt mitt undersökningsområde till en viss del eftersom jag givetvis inte kan göra anspråk på att genomföra en analys av något så komplext, omfattande och svåravgränsat som medier i allmänhet, eller ens medier i Sverige. Jag har varit tvungen att tydligt avgränsa mig i fråga om det område jag studerar och valet har alltså fallit på tidningen Dagens Nyheter.

Jag betraktar Dagens Nyheter som ett strategiskt val. Den viktigaste grunden till valet av just den dagstidningen var att utbildning debatterats flitigt där under åtminstone de senaste 15 åren. Dessutom betraktas debatten ha en tydlig riktning, som till och med verkade bli allt tydligare (jfr t.ex. Englund 2006). Detta gjorde mig intresserad av att undersöka den närmare. Dagens Nyheter är också en rikstäckande tidning, även om den har sin tyngdpunkt i huvudstadsregionen och ofta beskylls för att vara stockholmscentrerad. En rikstäckande tidning når läsare över en större yta och det kan innebära att den får större genomslagskraft. Ytterligare en anledning till att intressera mig för Dagens Nyheter är ryktet tidningen har att vara dagordningssättande för debatt i Sverige. Ibland benämns Sverige som en enfrågation där endast en politisk fråga i taget är på tapeten, denna fråga sägs då i hög grad bestämmas av Dagens Nyheter (jfr t.ex. Petersson & Carlberg 1990, Kroon 2001, s 69). Dagens Nyheter är på det hela taget en välkänd och väletablerad institution i det svenska medielandskapet, närmast en inventarie och har verkat på den svenska mediearenan i nästan 140 år:

Den 23 december 1867 kunde stockholmarna för första gången läsa den nya tidningen Dagens Nyheter. Det var en liten tidning på fyra sidor med sexdagarsutgivning, som efter en månad hade en upplaga på 3000 ex. (Borin 2002, s 13).

Sedan dess har mycket hänt och Dagens Nyheter har alltså tagit plats som den kanske viktigaste dagstidningen i Sverige. Medelnettopplagan nådde en kulmen i början av 1970-talet då den var uppe i nästan 450 000, låg i slutet av 1990-talet på ungefär 360000 exemplar (Borin 2002, s 611).

Men jag har avgränsat mig ännu mer än till tidningen Dagens Nyheter i och med att jag har alltså valt att studera artiklar från debatt- och ledarsidorna. Denna avgränsning motiveras av att jag ser det som befogat att förvänta sig att det är där debatt huvudsakligen förs och röster hörs som argumenterar för vissa riktningar, i mitt fall på det utbildningspolitiska fältet. På debattsidorna och ledarsidorna publiceras texter av ett visst slag, man kan tala om dem som tillhörande vissa genrer.

Debattsidorna

Inom medievetenskapen har utvecklats teorier kring genrer och deras betydelse för medietexters meningspotential (se t.ex. Feuer 1992). Genre kan i detta sammanhang förstås som en specifik typ av kontextualisering vilken tar sin utgångspunkt i en kategorisering eller typologisering av texten i fråga. Debattartiklar kan utifrån detta alltså karaktäriseras som tillhörande en viss genre, om man så vill en debattgenre. Genrer kan även definieras utifrån sina sociala och kulturella ändamål. Det kan bli problematiskt att tala om ändamål om begreppet förstås som liktydigt med författarens intentioner: De sätt en text kommer att förstås, användas och verka är i min förståelse, åtminstone i viss utsträckning, oberoende av de intentioner som möjligen legat bakom dess tillkomst. Det är också en fråga om graden av medvetenhet hos textens författare eller motsvarande. Jag föredrar här att tänka i termer av texters funktioner. Detta innebär att jag inte specifikt fokuserar texters produktion och textförfattarnas avsikter, om vilka jag med min metod och ingång inte heller kan veta särskilt mycket.

Om olika genrer alltså har olika sociala och kulturella funktioner kan genreteori definieras som en teori om på vilka sätt olika texter skiljer sig åt och hur dessa skillnader kan ses i förhållande till en kontext. Fairclough (1992, s 5) talar om diskurstyper i termer av konventioner som genrer och stilar. En genre är då "ett språkbruk som är förbundet med och konstituerar en del av en social praktik" (Winter Jørgensen & Phillips 2000, s 73) och min diskursiva praktik är givetvis att förstå som en social praktik i den bemärkelsen. Genrebestämning innebär i en sådan förståelse ett sätt att situera texter genom att kategorisera de sociala praktiker de är med och konstituerar och de skillnader de innebär. Jag förstår genrer som konstruktioner, som likheter och skillnader mellan olika texter om vilka relativt stor enighet råder inom en större grupp människor, en kultur eller ett samhälle. I mitt arbete anser jag att detta blir viktigt därför att de texter jag valt att använda mig av är en specifik typ av texter, med en specifik typ av sociala och politiska funktioner. Jag bör alltså säga någonting om Dagens Nyheters debatt- och ledarsidor för att dessa fora i sig ger de texter som publiceras där en specifik position vilket är en del i konstituerandet av deras innebörder. Mina analyser sker i ljuset av att texterna är hämtade just från dessa fora.

Dagens Nyheters debattsidor har ofta omnämnts i diskussioner kring var agendan för den offentliga diskussionen i Sverige sätts eller bestäms. Maktutredningens *Makten över tanken* (Petersson & Carlberg 1990) skriver om DN-debatt som ett centralt forum i sammanhanget och medieforskaren Stig Hadenius (1995) beskriver sidans starka position som ogynnsam för det svenska demokratiska klimatet. Hadenius hävdar bland annat att politiker

hellre använder sig av detta forum än de mer traditionella formerna för att föra fram frågor till debatt därför att de vet att DN-debatt ger större svar. Det han ser som problematiskt här är att opinionsbildningen på detta sätt kommer att centraliseras.

Under det tidiga 1990-talet var debatten om DN-debatt ganska intensiv och chefsredaktör Hans Bergström fick i olika sammanhang försvara sidan (Lindström 1996). Bergströms svar på kritiken gick ut på att det i stället borde ses som någonting positivt för svensk demokrati att ett så väldefinierat forum för politisk diskussion finns och är levande. Han visade ifrån sig kritiken och kontrade med att det var den parlamentariska organisationen som skulle fundera på varför etablerade demokratiska fora verkade fungera sämre som opinionsbildare (Wahlgren 1998). Även om denna debatt avsvannat något under senare år så betraktas DN-debatt fortfarande som en central arena inom svensk opinionsbildning. I jämförelser med Svenska Dagbladets debattforum, Brännpunkt, så har betydande skillnader i genomslagskraft framkommit. Wahlgren (1998) har gjort en jämförelse som fokuserade vilket genomslag inslag från dessa båda debattsidor fått i övriga medier och undersökningen visar att skillnaden är slående. Nästan vart femte inslag från DN-debatt togs upp av övriga medier, medan endast två inslag från Brännpunkt nådde ut på detta sätt under den studerade månaden.

Förutom att vara känd som ett ytterst centralt forum för opinionsbildning har DN-debatt ryktet om sig att ha starka *gatekeepers*, eller grindvakter (Petersson & Carlberg 1990). I syfte att studera just detta gjorde maktutredningen en undersökning av debattsidorna och fick även tillgång till refuserat material under en månad 1989. De fick även redogörelser från debattredaktionen beträffande det urval som gjordes (Petersson & Carlberg 1990). I anslutning till den studien genomfördes senare ännu en studie där DN-debatts urvalsprinciper var i fokus (Lindström 1996). Båda dessa studier pekade på att organisationsföreträdare var överrepresenterade bland de bidragsförfattare som publicerades. De flesta insända artiklar var skrivna av enskilda personer, och dessa hade i stort sett ingen chans att bli publicerade. Debattsidans ansvariga utgivare uttrycker inte heller någon strävan efter att sidan ska vara representativ, den ska snarare erbjuda ”nyhetsdebatt-journalistik”. Dessutom uttrycks ett särskilt intresse för nya vetenskapliga rön liksom politiska positionsförflyttningar. Trots detta angivna intresse för vetenskapliga rön så visade sig andelen publicerade professorer vara betydligt lägre 1995 än den varit 1989. I den senare studien kunde denna grupp inte längre betraktas som överrepresenterad (Lindström 1996, s 49).

En annan egenhet med detta forum som omtalats är Dagens Nyheters ovilja att ta in svar eller bemötanden. Med den utgångspunkten finns det skäl att anta att det inte någon debatt i dialogisk mening som kommer till

stånd här (Wahlgren 1998). Åsa Kroon (2001, kap 8) beskriver DN-debatt som en genrehybrid i och med att debattsidan på flera sätt lånar drag från den ”vanliga” nyhetsartikeln. Dessutom behandlas innehållet från debattsidorna i regel som nyheter i de medier som tar upp eller kommenterar dem.

Under tiden fram till mitten av 1980-talet fanns debatten i Dagens Nyheter placerad på ledarsidan under rubrikerna Debatthörnan eller DN-debatt vilket även det visar på kopplingar dem emellan som kan utgöra en del av grunden till att behandla just dessa båda i min undersökning. Sedan maj 1984 har debatten emellertid sitt egna utrymme (Kroon 2001, s 71) och den politiska rösten delar därmed inte längre sida med debatten.

Ledarsidorna

Dagens Nyheters ledarsidor är inte lika omdiskuterade som debattsidorna. I förhållande till den tid då tidningarna mer uttalat var partibundna, så för dessa sidor en relativt undanskymd tillvaro; det är numera tidningens framsida som är dess ansikte, inte sidan två. Trots detta ser jag det som rimligt att hävda att ledarartiklarna har en demokratisk potential, det är i hög grad där opinionsbildning förväntas ske genom kommentarer av aktuella skenanden (Nord 2001).

Ett intressant fenomen som har att göra med pressens avpolitisering är det allt oftare förekommande ordet *obunden* som bestämning av tidningars politiska linje. Ett undantag här är faktiskt just Dagens Nyheter som under 1998 bytte epitet från *oberoende* till *oberoende liberal* (a.a., s 8). Kopplingen mellan tidningarna och de politiska partierna är inte upphävd även om kopplingarna inte är lika tydliga som de varit, exempelvis motiveras pressstödet med vikten av opinionsmässig mångfald där partipressen är ett grundelement (a.a., s 10). Även om förskjutningar och förändringar ägt rum med avseende på svenska tidningars partipolitiska kopplingar så är frågan inte död och kopplingarna inte borta.

Just frågan om partipolitikens betydelse för pressen blir central för min studie i och med att utbildningsdebatten i Dagens Nyheter har tydliga partipolitiska förtecken. Det blir genom mina analyser, uppenbart att kampen om att definiera utbildningsområdet förs utifrån två starka politiska plattformar som har en motsvarighet i partipolitiska strukturer, i riksdagspartierna Folkpartiet och Socialdemokraterna. En snabb blick på författarna till debattartiklarna visar också att folkpartistiska politiker är en stark röst där. Jag återger partipolitiska bestämningar i de citat jag gör för att stödja mina analyser och påtalar partipolitiska bestämningar i de fall formeringar, positioneringar och konstruktioner har ett sådant fokus. Däremot är den partipolitiska striden inte primär i mina analyser, det är inte i skenet av partipolitiska förklaringsmodeller jag vill göra mina analyser. Detta är en

del av att välja att huvudsakligen betrakta tidningen Dagens Nyheter som en diskursiv praktik på en arena och inte som en enskild politisk aktör. Det är också ett resultat av min diskursteoretiska plattform där partipolitiska hållningar i sakfrågor förstås som verkan av, och uttryck för, överordnade diskurser, och det är så de primärt är av intresse här.

Det var, förutom de orsaker jag redan nämnt, flera saker som gjorde att jag valde att ha med ledarartiklarna i min studie. En är ett intresse för förskjutningen från ledarsidorna till debattsidorna som den politiskt och i opinionsbildningsavseende viktigaste sidan i dagspressen. Detta gör det intressant att se till konstruktioner av den goda läraren på båda dessa sidor. Ett annat skäl var att det finns en etablerad relation mellan de båda sidorna. Som vi såg delade de fram till mitten av 1980-talet sida och det förekommer inte sällan att debatter från DN-debatt tas upp av ledarsidan med en intressant typ av intern tvåpartsdebatt som resultat. Tillsammans utgör sidorna det huvudsakliga forat för aktuell debatt i Dagens Nyheter. Det är utbildning, skolfrågor och lärarkonstruktioner kopplat till diskurser som verkar här som utgör mitt intresse i avhandlingsarbetet.

Avhandlingens syfte och frågor

Efter dessa inledande kapitel med sina utblickar på sådant jag utgår från och relaterar till vill jag vända blicken mot min egen studie. Jag kan nu med hjälp av innehållet i dessa kapitel kvalificera mitt syfte och mina frågor.

De diskursiva konstruktioner av goda lärare jag vill formulera och undersöka träder fram dels som mer direkt formulerade lärargestaltningar och dels genom olika uttryck för den goda skolan och olika utbildningsideal. Genom utsagor om hur skola och utbildning fungerar samt vilka problem och möjligheter som är förbundna med utbildning, tilldelas lärarna en önskad position och genom upphöjandet av vissa lärargestalter till goda ges utbildning en önskad riktning. Jag gör ingen åtskillnad mellan det som kan kallas explicit och implicit formulerande i mina analyser. Båda dessa processer verkar diskursivt och båda kan relateras till övergripande diskurser. I anslutning till mina upparbetade teoretiska utgångspunkter betraktar jag den diskursiva praktik jag studerar i termer av att den producerar verklighet.

Intresse

Avhandlingsarbetet tar sin utgångspunkt i ett vidare intresse för mediernas position i den offentliga debatten om utbildning och deras relationer till utbildningspolitik. I detta ryms ett intresse för utbildningsdiskurser i medierna eftersom de antas spela en viktig roll i detta sammanhang. Särskilt gäller detta intresse diskurser som är verksamma i Dagens Nyheters etablerande

av en utbildningspolitisk situation och formeringar av skolan och dess möjlighetsrum. Inom detta rum verkar parter som på olika vis är knutna till utbildningsområdet. Intresset riktas mot subjektpositioneringar av dessa parter, och avslutningsvis mer specifikt mot diskursiva konstruktioner av goda lärare i den studerade diskursiva praktiken på mediearenan.

Undersökningsobjekt

Analyserna sker som en stegvis specificering på väg mot det specifika undersökningsobjektet för studien som utgörs av de goda lärare som diskursivt konstrueras i det material som undersöks. Denna stegvisa specificering kan redovisas som följer:

- 1990 talets debatt- och ledarsidor i Dagens Nyheter som diskursiv praktik
- Diskursivt etablerande av en utbildningspolitisk situation
- Diskursiva formeringar av skolan och dess möjlighetsrum.
- Subjektpositioneringar av olika utbildningsparter.
- Diskursiva konstruktioner av den goda läraren.

Syfte och frågor

Avhandlingens specifika syfte är att formulera och undersöka diskursiva konstruktioner av den goda läraren på Dagens Nyheter debatt- och ledarsidor under 1990-talet.

För att närma mig detta specifika syfte har jag startat i ett mer generellt intresse för diskursiva konstruktioner av svensk utbildning i artiklar på de sidor som konstituerar den diskursiva praktik jag studerat. Syftet med detta är att formulera och undersöka utbildningsdiskurser som är verksamma i mitt material samt undersöka hur de verkar genom att etablera en situation för utbildningspolitiken, formera skolan och dess möjlighetsrum och subjektpositionera några viktiga parter inom utbildningsområdet.

Med utgångspunkt i detta etablerade tillstånd, denna formerade skola och dessa subjektpositioneringar närmar jag mig avhandlingens specificerade syfte som alltså gäller diskursiva konstruktioner av den goda läraren på Dagens Nyheter debatt- och ledarsidor. I samband med detta syftar avhandlingen även till att reflektera över relationen mellan medierna och utbildningen.

Avslutningsvis syftar avhandlingen till att bilda underlag för en bredare diskussion om relationen mellan mediernas utbildningsdebatt i relation till utbildningspolitik i vid mening. Mitt intresse gäller här frågan vilken funktion mediernas konstruktioner av utbildningsområdet har i relation till de sätt att konstruera och begripa utbildning som finns att tillgå, som blir möjliga i ett visst historiskt och socialt sammanhang. Det handlar då både

om hur mediernas inramningar och konstruktioner verkar i vardagliga samtal om utbildning och de sätt elever, föräldrar och lärare själva konstruerar den situation i vilken de befinner sig, och hur dessa diskurser verkar utbildningspolitiskt på olika nivåer.

DEL II

Debatter
&
Teman

Utbildning på 1990-talet

I detta kapitel vill jag kommentera mitt materials historiska kontext genom att säga något om tidsläget i fråga om utbildning inför och under det 1990-tal jag valt att fokusera i min studie. Jag vill därigenom motivera att jag valt att studera material från den tidsperioden. Kapitlet ska dessutom sätta in analyserna i ett specifikt historiskt sammanhang genom att presentera några olika svenska pedagogikforskarens syn på de utbildningspolitiska förändringar som ramar in artiklarna. Urvalet av texter här har skett utifrån att jag eftersträvat att visa på aspekter av detta 1990-tal som aktualiseras i mitt material.

1990-talet –ett strategiskt val

I min inledning betecknade jag valet att fokusera 1990-talet som strategiskt. Valet är strategiskt så till vida att utvecklingen under perioden varit viktig för konstruktionen av den goda läraren i och med att de många förändringar och reformer som genomfördes under årtiondet inneburit tydliga förändringar av lärares positioner (se t.ex. Berge 2004; Johansson 2003; Lindberg 2002; Olofsson 2005).

1990-talets utbildningsreformer bildar, som jag visar i kapitel 8, bakgrund till en betydande del av den debatt som fördes i den diskursiva praktik jag studerat. Valet är därmed strategiskt på så sätt att tidsperioden i olika sammanhang skildrats och omtalats utifrån att det inneburit relativt genomgripande förändringar av politiska ideal och föreställningar i fråga om utbildning och lärares positioner (jfr Lindblad 2006, s 115ff). Dessa förändringar är givetvis av direkt intresse för min studie, samtidigt har det faktum att årtiondet ofta omtalats i termer av ett systemskifte inneburit ett problem. Det kan innebära en risk att man kommer att se det man förväntar sig se. Här har min önskan att bli överraskad fungerat som en motvikt, jag har hela tiden hoppats att den förväntade och dominerande bilden ska visa sig ha sprickor, att jag ska se något annat. Denna önskan har inte alltid uppfyllts. Det finns olika bilder av hur detta 1990-tal gestaltade sig när det gäller utbildning och utbildningspolitik, jag kommer att visa på några för att fördjupa förståelsen för tidsperioden.

Utvecklingen mot decentraliseringen

I beskrivningar av tidsperioder som ligger bakåt i tiden riskerar man alltid att hamna väldigt långt tillbaka. Det finns alltid historiska skeenden som föregått det man intresserar sig för. Jag tar min utgångspunkt i utvecklingen efter andra världskriget men går snabbt framåt. Det svenska välfärdssystemet karaktäriserades under tiden efter 1940 av en strävan efter social utjämning via en stark statlig, politisk styrning (Johannesson, Lindblad & Simola 2002). Det ideal som formerat vad som brukar benämnas den svenska modellen kan förstås som en princip för social reformering där större konflikter undviks genom utvecklade samarbeten mellan intressegrupper och en strävan efter kompromisser (Nilsson 1997, s 49). Den svenska modellen återverkade även på skolväsendet och huvuddelen av efterkrigstidens utbildningsreformer hade social utjämning som målsättning, genomdrevs från central nivå och omsattes via den nationella läroplanen (Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari 2002, s 284). Så långt fram som på 1970-talet var den statliga styrningen över skolan ännu stark. Efter en lång tid av tillväxt innebar decenniet ekonomisk instabilitet vilket fick konsekvenser för skolans verksamhet som i anslutning till detta exempelvis kritiserades för att inte klara av enskilda elevers behov. I olika sammanhang lyftes skolan därmed fram som ett exempel på misslyckanden inom offentlig sektor och det svenska välfärdssystemet (Lundahl 2002, s 689). Utifrån detta började den starka centrala styrningen i tilltagande grad ifrågasättas. Det finns olika sätt att förstå kritiken mot centralstyrningen, men efter hand kom den att kopplas till decentralisering som demokratisk princip (Bergström 2003, s 347). En förskjutning kan i det perspektivet iakttas från att demokratisträvanden och social reformering kopplats till en stark statlig kontrollapparat till att decentralisering blev ett demokratiskt mål. På skolans område presenterade SIA-utredningen (SOU 1974: 53) förslag som visade i riktning mot en decentralisering och minskad statlig styrning. Men det var först under 1980-talet som det blev tydligt att en process inletts som skulle förflytta beslutsfattandet inom skolans område till en lokal nivå och dessutom involvera betydligt fler parter i detta beslutsfattande, inte minst i och med att staten flyttade den ekonomiska administrationen i högre grad till kommunnivån (Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari 2002, s 284). De därmed inledda förändringarna av skolans styrning är en viktig bakgrund till de förskjutningar som präglade 1990-talet i utbildningshänseende.

Kunskapsrörelsen

Ett annat utvecklingsspår som tog fart på 1970-talet och som visat sig ha relevans för min studie är den så kallade Kunskapsrörelsen vars företrädare gjorde sina röster hörda på tidningarnas debattsidor. Kunskapsrörelsen vände sig mot vissa progressivistiska utbildningsidéer och förespråkade ”back to basics” samt en tydligare ämnesindelning och kunskapsinriktning i skolans verksamhet. Redan här fanns en motsättning mellan två radikalt skilda sätt att betrakta och bedöma skolans verksamhet, en motsättning som levt vidare och som tydligt träder fram i mitt material. Om företrädarna för Kunskapsrörelsen själva sade sig sträva efter att återupprätta ordning och arbetsro i skolan samt värna ämneskunskapen så anklagade deras motståndare dem för att driva en förenklad debatt och ignorera utbildningens komplexitet. I debattboken *Motbok* (Fejan Ljunghill & Svensson 2006) citeras Donald Broady som kritiserar den debatt som fördes i detta sammanhang:

En skoldebatt där varje reformpedagogisk tradition är misstänkliggjord på förhand, eftersom ’reform’ förknippas med socialdemokrati, statlig centralbyråkrati och uppifrån-progressivism. En skoldebatt där debattörer år ut och år in kan turnera de populäraste honnörorden utan att någonsin tvingas precisera sig... (Broady 1994, här i Fejan Ljunghill & Svensson, 2006, s 14).

Det här är en motsättning mellan olika tyngdpunkter i fråga om skolans uppgift som alltså lever vidare och till stor del präglar även debatten i den tid min studie fokuserar.

Omstruktureringen

De förskjutningar inom utbildningsområdet som rapporterats från olika håll som karaktäristiska för 1990-talet har alltså en utgångspunkt i förändringar som tog fart något eller några årtionden tidigare. Dessa förändringar är relaterade till en våg av utbildningspolitiska förändringar på internationell nivå under den här tiden vilka omtalats som *Educational restructuring* (se t.ex. Lindblad & Popkewitz 2004, Daun 2002). Omstruktureringen av utbildningen kan förstås i relation till ett mer allmänt ifrågasättande, en omvärdering och omstrukturering, av välfärdsamhället i stort som tagit form under senare årtionden. Framför allt har denna förskjutning skett inom västvärlden och ofta i ljuset av globaliseringen och ifrågasättandet av den västerländska välfärdsmodellen som givet ideal. Dessa ifrågasättandet har inneburit förändringar av relationen mellan centralmakt, det lokala och individen.

Sverker Lindblad och Tom Popkewitz (2004) skildrar hur begreppet *utbildningsomstrukturering* visserligen växlat i innebörd men övergripande

kan kopplas till ett antal i sammanhanget centrala punkter, nämligen decentralisering, avreglering, avbyråkratisering, professionell ansvarighet och marknadisering (se även Berg, 1992, Lindblad & Wallin, 1993). Även Englund (1994) skriver om marknadisering som en viktig del i denna förändring. Han kommenterar också den önskade återgången till mer traditionella värden som en del i förskjutningen.

Lindblad & Popkewitz (2004) beskriver omstruktureringen som verkande i riktning mot en förändring av relationen mellan staten och civilsamhället i termer av förändrade maktrelationer, ökat inflytande för anställda eller avnämare och strävan efter effektivitet och flexibilitet i organisationer. Omstruktureringen har också, enligt författarna, manifesterats i termer av förändrade relationer på klassrumsnivå och en förskjutning av synen på kunskap som lyft fram begrepp som kunskapssamhälle och livslångt lärande (Lindblad & Popkewitz, 2004, s vii). Kajsa Falkner (2003) skriver om omstruktureringen av det svenska utbildningssystemet och anger decentraliseringen samt övergången till mål- och resultatstyrning som de viktigaste förändringarna för organiseringen av skolan i Sverige.

I antologin *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (Englund, red. 1995) ger ett antal författare och forskare sin syn på de förändringar som ägde rum i svenskt utbildningssystem och utbildningsdebatt under tiden mellan det sena 1970-talet och början på 1990-talet. Gemensamt för samtliga bidrag i antologin är att de ger uttryck för en oro inför att de förändringar som skolpolitiken genomgår under denna period kan hota skolans medborgarbildande roll genom att tona ned jämlikhets- och demokratifrågor till förmån för strävan efter förmedlande av kulturarv och vad man brukar kalla beständiga kunskaper. Ulf Schüllerqvist (1995) skriver där om *den sammanhållna grundskolan* som ett ideal som länge var verksamt som en starkt normerande idé om skolans vara. Uppfattningen som dominerade där var att undervisningens innehåll skulle vara enhetligt i svenska skolor och enskilda skolor var inte aktuella för diskussion i någon högre grad, även om Moderata samlingspartiet förde fram vissa strävanden i sådana riktningar. En antydning om en annan senare utveckling gav decentraliseringstanken som den skrevs fram i Lgr 80, anger Schüllerqvist (1995, s 53f).

Under 1980-talet utmanades denna relativa konsensus av utvecklingen mot fristående skolor, skolprofilering och en delvis förändrad syn på differentieringsfrågan. Härmed börjar då idén om den sammanhållna och enhetliga skolan luckras upp, enligt Schüllerqvist (a.a., s 75). Under den tid som följde fortsatte och förstärktes denna förskjutning. Ett annat sätt att beskriva utvecklingen vid den här tiden gör Tomas Englund som beskriver den i termer av en förskjutning från "public good" till "private good" (Englund 1995). Dessa begrepp syftar då å ena sidan på utbildning som en strä-

van efter det gemensamma goda och å andra sidan på utbildning som ett individuellt inriktat projekt samt egen (eller föräldrars) valfrihet i utbildningsfrågor. I antologin skrivs alltså tidsperioden fram som en period av relativt tydlig förändring från en syn på den gemensamma och sammanhållna skolan som ett givet ideal till en syn på utbildning mer som ett individuellt projekt. Ett av bidragen i antologin *Utbildningspolitiskt systemskifte?* skrivet av Carl Anders Säfström och Leif Östman (1995), fokuserar frågor som är direkt relaterade till mitt avhandlingsintresse. Här närmar sig författarna förändringsprocessen utifrån vad som beskrivs som en ny retorik kring utbildning, exemplifierad med artiklar ur svensk dagspress. Detta bidrag presenterade jag mer ingående i kapitel 3 i samband med att jag redogjorde för tidigare forskning av relevans för min studie.

Ninni Wahlström (2002) skriver i sin avhandling om skolans styrning om förändringen inom utbildningspolitiken under tiden efter 1970-talet som en del av en samhällsutveckling karaktäriserad av stark förändring och lyfter fram avindustrialiseringen, informationstekniken och globaliseringen samt de många dramatiska händelser som präglade det sena 1980-talet (Wahlström 2002, s 170). En förskjutning i den skolpolitiska diskursen om den gemensamma skolan under tiden runt 1980- och 90-talen beskrivs även i Ylva Bomans avhandling (2002, s 331). Hon skriver om hur nya värden prioriterades i och med förskjutningen, värden som valfrihet men också individuella särarträttigheter. Boman betraktar kombinationen som något motsägelsefull och skjuter fram den som en grund till att skolan blev till en politiskt stridbar fråga vid den här tiden. Också hon anger en förändrad relation mellan staten och civilsamhället i Sverige och andra europeiska länder som central i förändringsprocessen, och uttrycker detta i termer av nya villkor för individ och kollektiv, privat och offentligt (Boman 2002, s 344). Dessa nya villkor kan då bland annat iaktas i och med att decentralisering, som under 1970-talet ju handlat om demokrati och delaktighet nu kom att riktas även mot effektivisering, resursutnyttjande, resultatstyrning, konkurrens, privatisering och valfrihet (a.a. 2002, s 349). I det ljuset blir det tydligt vilka politiska slitningar som uppstår och vilka begrepp som kom att präglade bilden av 1990-talet.

Omstruktureringen och de förändringar och förskjutningar som tidsperioden inneburit har givetvis fått konsekvenser för hur utbildning förstås och bestäms:

Men det som benämns omstrukturering i detta sammanhang av olika sociala, institutionella och idémässiga relationer skapar inte bara ett sätt att tänka kring vad som är problematiskt med utbildning utan frammanar även vissa mönster för beskrivningar och kategorier utifrån vilka utbildning betraktas, övervägs och behandlas (Lindblad & Popkewitz 2004, s xi).¹

Detta är intressant i förhållande till min studie i det att jag riktar mitt forskningsintresse just mot språket och hur detta beskrivande och kategoriserande kan förstås i termer av att utbildning betraktas och behandlas på vissa sätt snarare än på andra. Återigen alltså ett exempel på hur språket som används för att omtala något gör det möjligt att tänka och uttala sig kring detta något, men samtidigt avgränsar möjligheterna att tänka på andra sätt kring det.

Läraren i den omstrukturerade skolan

Förändringarna och förskjutningarna såsom decentraliseringen och övergången till mål- och resultatstyrning fick givetvis konsekvenser för lärarnas arbete. Det innebar på många sätt ett ökat professionellt ansvar. Kajsa Falkner (2003, s 18ff) beskriver detta i termer av att lärarna ges frihet att planera och bestämma arbetsprocessen som ska leda fram till uppnående av nationellt fastställda mål, det innebär således en frihetsdimension. Men, skriver Falkner med hänvisning till Foucaults teorier om självdisciplinering, detta är en frihet som förutsätter att lärarna internaliserar kontrollfunktionen via sin strävan efter att nå en professionell position, en yttre kontroll ersätts därmed med en inre.

Läraren som efter de förändringsprocesser som här lyfts fram står ensam att förlita sig på sin egen individuella förmåga att möta olikhet i klassrummet beskrivs även på flera ställen av Lindberg (2002, 2004). Lärarnas ökade autonomi och frågan om hur deras professionella status ska förstås har diskuterats på många ställen, och det finns många olika sätt att se på dessa utvecklingstendenser (jfr Englund 1992, s31ff). Sammanfattningsvis kan man säga att förändringarna i styrningen av skolan och planeringen av undervisningen lyft fram valfriheten och mångfalden, placerat skolväsendet mitt i marknadsekonomin, infört privata och andra alternativ samt profileringar av olika slag ute på enskilda skolor. Detta ställer andra krav på lärarna, men också på annan skolpersonal liksom på eleverna i skolan.

Skolsystemet på 1990-talet

Under hela efterkrigstiden hade alltså genomgripande förändringar av utbildningssituationen i Sverige skett på organisatorisk och administrativ nivå i. Den obligatoriska gemensamma skolgången förlängdes och allt fler elever läste vidare på gymnasienivå vilket förde fram till en situation som kan betecknas med termen massutbildning, en situation som innebär att skolklasser blivit alltmer heterogena allt högre upp i utbildningssystemet. Samtidigt innebär olika demografiska samhällsförändringar nya typer av heterogenitet som ställer nya krav på utbildningssektorn och innebär nya spänningar i differentieringsfrågan (jfr Lindblad, 1997, s 133ff). Differentie-

ringsfrågan är således historiskt relativt diskursivt fixerat som grundläggande för utbildningsområdet och den kommer att aktualiseras i mitt material.

Under 1990-talet var den obligatoriska gemensamma grundskolan 9 årig. Huvuddelen av de svenska sexåringarna besökte förskoleklass och om den inkluderas sträckte sig alltså den gemensamma skolgången över tio år. I praktiken fortsatte emellertid så gott som samtliga elever sin utbildning genom att söka till gymnasieskolan. Detta innebär att det stora flertalet studerade 13 år innan de ställdes inför valet att fortsätta med högre studier eller söka sig ut i arbetslivet. Till detta kan läggas en politisk målsättning från socialdemokratiskt håll att hälften av landets 25-åringar ska ägna sig åt studier på universitet och högskolor.

Alla dessa förändringar och förskjutningar är viktiga för mig att ha i åtanke i mötet med mitt material och utgör även viktiga referenspunkter för läsarens förståelse av det. Specifika reformer och reformförslag som genomfördes och framfördes under den tid jag studerat presenteras i kapitel 8 i anslutning till de debatter de ger upphov till i mitt material.

Not

¹ But what is called restructuring in this context of different social, institutional and ideational relations not only creates a way of thinking about what is troubling about schooling, but also imposes sets of descriptions and categories from which to “see”, think, and act on schooling (Lindblad & Popkewitz 2004, s xi).

Tillvägagångssätt

Innan jag övergår till att gå igenom mitt material vill jag rekapitulera min struktur för analyserna och fördjupa min beskrivning av hur jag gått till väga i mitt arbete med texterna.

I fråga om materialet som används i diskursinriktade studier skriver Howarth (2000, 2005) på flera ställen att man kan befatta sig med material från olika källor, tidningar, officiella rapporter, mer icke-officiella handlingar som pamfletter, mötesprotokoll, personliga biografier och medietexter såsom dokumentärprogram eller film. Jag använder mig alltså av artikelmaterial eftersom den diskursiva praktik jag vill belysa är en dagstidning. De undersökningsobjekt jag skapat är då diskursiva konstruktioner av goda lärare, subjektpositioneringar av utbildningens parter, utbildningsformeringar och diskursivt etablerade sanningar om utbildningssystemets situation i den praktik jag undersöker.

Artiklarna

Arbetet med texterna började med att söka fram dem. Jag inskränkte alltså min undersökning till att omfatta debatt- och ledarsidorna i tidningen Dagens Nyheter. Andra urval och avgränsningar i samband med materialsökandet innebar att mitt huvudsakliga fokus är grundskolan och gymnasieskolan. Jag lämnade förskolan utanför liksom jag inte primärt riktat mitt intresse mot fritidshem, eftergymnasiala studier eller högre studier, utom i viss utsträckning den lärarutbildningsdebatt som förekommer inom ramen för skoldebatten. Skola kommer därmed i stort att innebära den obligatoriska grundskolan samt den frivilliga gymnasieskolan. Sexårsgrupperna och förskoleklassen aktualiseras på något enskilt ställe i samband med att sådant som flexibel skolstart för sexåringar diskuteras. Avgränsningen motiveras med att ett inkluderande av förskolan och högre utbildning skulle innebära ett så brett utbildningsområde att den goda läraren som diskursiv konstruktion därmed skulle bli svår att avgränsa utan att i alltför hög grad bruka våld mot texterna.

Artiklarna har jag sökt fram genom att använda mig av databasen Press-text. Där kan man söka artiklar från ett antal svenska dagstidningar och jag har alltså sökt på Dagens Nyheter. Efter vissa initiala problem med sökningen tog jag kontakt med databasens forskningsavdelning och fick där rådet att använda ämnesorden skol*, lärar* utbildning* i mina sökningar och söka år för år, artikeltyp för artikeltyp för att få hanterbara mängder träffar i varje sökning. Under den tid jag arbetade med sökningen fanns hela dagens Nyheter's artikelmaterial efter 1991 digitaliserat. För att få ett preciserat urval valde jag att avgränsa mig till de artiklar som fanns tillgängliga för digital sökning i verktyget. Därmed blir databasens sökord avgränsande för vilka artiklar som inkluderats i läsningen. I min källförteckning (s 219) anges vilka artiklar som sedan utgjort det slutgiltiga materialet efter det att artiklar om förskola, högre utbildning, näringsliv och annat sorterats bort.

Förutom detta orienterade jag mig i tidningen som helhet genom att läsa mikrofilm som innebär möjligheter att läsa hela tidningar och skaffa en överblick över den direkta kontext som ramade in artiklarna. I huvudsak har mitt material emellertid utgjorts av artiklarna i den form de framträder när man söker dem på databasen. Detta innebär bland annat att layout, bilder och dylikt blir annorlunda än i det tryck i vilket artikeln ursprungligen publicerats. Min bedömning är att detta inte spelat någon avgörande roll för den sorts analys jag genomfört men jag inser samtidigt att artikelns utformning och direkta kontext i termer av omgivande texter och så vidare kan vara meningsbärande i fråga om artiklarnas innehåll.

Under den tid jag umgåtts med mina artiklar har jag närmat mig dem från flera olika håll, tröskat dem med många olika frågor och ingångar för att hitta någonstans att kunna starta och landa i dem. I denna fas har jag också kategoriserat, delat in och sorterat materialet på ett antal olika sätt i ett sökande efter ett sätt att arbeta vidare med dem.

Debattartiklar och ledartiklar

I och med att jag arbetar med mitt material utifrån en definition av det som konstituerande en diskursiv praktik är mitt intresse riktat mot texterna utan att primärt skilja mellan debattartiklar, som är skrivna av undertecknade författare som kan komma från många olika håll, och ledartiklar, som oftast inte är undertecknade och som författats av tidningens journalister. Jag har emellertid skiljt artikeltyperna åt i mina beteckningar av dem så att det kommer att vara möjligt för läsarna att se om de citat jag gör är tagna från den ena eller den andra sidan. I mitt avslutande diskussionskapitel återkommer jag till en diskussion om relationen mellan dessa texter men jag skiljer dem alltså inte åt i mina analyser. Inför arbetet var det min avsikt

att göra mer av en sådan åtskillnad och att låta denna jämförelse vara en del av mitt arbete. Men det visade sig under arbetes gång vara ganska liten skillnad dem emellan, och därmed föga givande att mer djupgående undersöka relationen. En skillnad är givetvis att debattsidan innehåller några exempel på alternativa röster och diskurser. Jag kommenterar sådant i analysgenomgångarna. En annan skillnad var att ledarartiklarna var tydligare och ofta mer slagfärdigt formulerade. Detta har inneburit att de lämpade sig väl för att ta ut enskilda citat som stöder mina analyser eftersom jag eftersträvat att dessa inte ska vara alltför långa. Därför förekommer citat ur ledarartiklarna oftare än ur debattartiklarna. Jag har emellertid eftersträvat en bredd i de artiklar som citeras vad gäller artikeltyp samt tid. Vissa debatter och teman har dock debatterats och omskrivits under mer avgränsade tidsrymder och då är en tidsmässig spridning varken önskvärd eller möjlig.

Analysen i flera steg

En insikt detta arbete gav var att den specifika frågan om konstruktionerna av den goda läraren i mitt material var besvärlig att besvara direkt ur materialet. Att tala om något så specifikt som konstruktioner av goda lärare utifrån ett så mångfacetterat och rikt material som dessa artiklar utgör framstod som svårt och jag arbetade med olika sätt att genomföra detta. Ett problem här var att den goda läraren som diskursiv konstruktion är något relationellt och kontextuellt. Att analysera konstruktionen av den goda läraren är bara möjligt om man tar hänsyn till ett specifikt socialt och diskursivt kontext, eftersom denna goda lärare är en konstruktion av de sociala relationer och strukturer som den erbjuds plats inom. Därför framstod det som nödvändigt att i mitt material samtidigt undersöka konstruktionerna av det utbildningspolitiska området mer generellt, av skolan och positionerandet av de parter som verkar där för att sedan, i anslutning till detta, kunna säga något om de bestämmingar av den goda läraren som görs.

Jag vill formulera det bildligt så att artiklarna genom att etablera den utbildningspolitiska situationen och formerna skolan, skapar ett utrymme och ett möjlighetsrum för läraren att ta plats inom. Detta rum avgränsas av väggar som är något mjuka och tänjbara. Väggarna eller gränserna erbjuder möjligheter till utmaning av positioneringarna, men de förhindrar att skola och utbildning kan vara precis vad som helst. Det är på det viset jag vill betrakta dem som att de avgränsar ett möjlighetsrum där ordet möjlighet alltså står för det tänjbara och därmed i viss mån öppnande. Eftersom möjlighetsrummet i denna kontext avgränsar vad skola och utbildning kan vara så kan inte heller en lärare vara precis vad som helst. Ska den dessutom kunna sägas vara god så erbjuds den plats i ett rum som är ytterligare

avgränsat utifrån de normativa bestämmingar av det goda lärarvarandet som artiklarna i sitt kontext konstituerar och utmanar. Den goda läraren är därmed analyserad som en del av ett specifikt diskursivt ”bygge” som min undersökning belyser.

Steg ett i analysgången innebar att jag kategoriserade materialet. Den första kategoriseringen utgjorde en genomgång och presentation orienterad efter de mer sammanhängande debatter materialet konstituerar. Detta kapitel fyller även en kontextualiserande funktion i och med att det lyfter fram reformer och reformförslag under den studerade tiden. Många debatter tar sin utgångspunkt i sådana reformförslag eller genomförda reformer, andra har ett tematiskt fokus i en specifik fråga som lyfts fram i materialet.

Den andra kategoriseringsgenomgången riktar materialet mer i riktning mot lärarskapet. De teman som bildat utgångspunkt för dem handlar om centrala aspekter inom utbildningsdebatten. De är sprungna ur mina läsningar och skär genom de debatter den förra kategoriseringen resulterat i. Även om dessa teman alltså är empirigrundade så är de inga nyupptäckter utan markerar tematiska områden som återkommande debatterats i utbildningssammanhang. Jag har formulerat dessa teman som begreppspar för att lyfta fram den dynamik jag anser att de ger uttryck för i och med att de båda begrepp som bildar respektive par på olika sätt slingrar sig runt och mot varandra.

Kategoriseringarna är tänkta som materialpresentationer och utgör samtidigt inledningen på min analysgång.

Analysfrågor

Analysgången i sin helhet har vägletts av min teoretiska ingång, som jag beskriver den i kapitel 2 samt mer specificerat genom att några övergripande frågor ställts till hela materialet. Följande analysfrågor har här varit vägledande:

Hur etableras situationen?

Vad etableras som sant och giltigt?

Vad konstrueras som problematiskt?

Vem konstrueras som skyldig?

Vilka lösningar föreslås?

Vad konstrueras som lyckat och eftersträvansvärt?

Vem konstrueras som hjälte?

Vad blir utbildning och skola etablerat som?

Kan överordnade diskurser urskiljas som kan kopplas till dessa konstruktioner?

Hur positioneras lärare, elever, föräldrar, skolpolitiker och utbildningsforskare?

Vilka subjektpositioner möjliggörs för dem och var finns gränser för dem?

Vem tillerkänns vilken rätt att tala, vilka röster ges legitimitet, vilka röster är frånvarande?

(jfr MacLure 2003; Torfing 2005; Winther Jørgensen & Phillips 2000).

I del III analyserar jag sedan materialet genom att använda dessa frågor som utgångspunkt för en genomgång av det jag beskriver som mina forskningsfrågor. Det handlar då, för respektive kapitel om:

Kapitel 10: Vilken situation för utbildning etableras diskursivt?

Kapitel 11: Vilka möjlighetsrum för skola och vilken skola formeras?

Kapitel 12: Hur subjektpositioneras olika utbildningsparter?

Kapitel 13: Vilken god lärare konstrueras diskursivt?

Dikotomier

Vart och ett av dessa kapitel avslutas med att jag utifrån de analyser jag gjort gör en uppställning där jag sammanfattar resultatet i form av en dikotomi som är konstruerad i flera steg. Dikotomin är givetvis konstruerad av mig, i mina läsningar, tolkningar och analyser, och samtidigt är den konstruerad i materialet, i den diskursiva praktik jag studerat. Begrepp som konstruktion blir lätt ohanterliga i en studie av det slag jag genomfört och mycket energi går åt till att hitta formuleringar som tydliggör just det jag vill säga något om utan att totalt trassla in sig i egna språkliga garnnystan där konstruktioner konstruerar konstruktioner i ett evigt spel. De dikotomier jag formulerar i anslutning till vart och ett av dessa kapitel är av något skilda slag vilket är beroende av de skilda inriktningar kapitlen har. Sammanfattningarna i form av dikotomier hjälper mig också att diskutera mina resultat genom att de där renodlas.

Diskursteorin har alltså väglett mina analyser. Den bildar en grund som gör att jag ställer mina frågor på det sätt jag gör och att svaren får den karaktär de får. Till hjälp i analyserna har jag även tagit med mig vissa medievetenskapliga begrepp ur kapitel 4 och andras studier som jag presenterat i kapitel 3. Dessa har då fungerat som jämförelsepunkter som hjälpt mig att få syn på och att lyfta fram vissa teman och aspekter i mitt material.

I mitt avslutande kapitel, kapitel 12, diskuterar jag så resultatet av mina kategoriseringar och analyser.

Självständighet och anpassning till det egna materialet och de egna frågorna snarare än upphöjande av en stram metodologi uppmuntras av diskursteoretiker (jfr Howarth 2005, s 317). Detta har för mig inneburit att jag känt mig fri att anpassa teorier och metodologier så att de fungerar för mitt arbete med materialet och mina analyser.

Debatter

De båda kapitel som följer utgör genomgångar av mitt material och samtidigt inleder de mina analyser. Detta kapitel formerar en kategorisering av materialet som utgår ifrån de debatter som konstitueras. Ur artikelmaterialet träder ett antal sammanhängande debatter fram, många inleds och tar fart i och med införda reformer.¹

De mest framträdande debatterna fokuserar den nya läroplanen, den nya gymnasieskolan, betygsreformen och friskolereformen. En mindre debatt tar upp reformen om flexibel skolstart för sexåringar. I inledningen till varje avsnitt som tar upp en sådan debatt redogör jag kortfattat för det politiska reformarbete som ligger till grund för de förändringar och förslag som debatten gäller. Detta är ämnat att sätta in läsaren något i debattens politiska sammanhang.

Övriga debatter fokuserar enskilda frågor men är inte direkt sprungna ur ett reformarbete. Sådana teman under perioden som blir till längre sammanhängande debatter utan att starta i specifika reformer eller reformförslag är; kris i skolan, läraryrkets status, mobbning, frågan om specialskolor för gravt funktionshindrade barn och skolans värdegrund.

En förändring som sätter fart på dessa reformsträvanden och underbygger många av dessa tematiska debatter är utbildningsområdets decentralisering, övergång från en statligt styrd skola till en där styrning överförs till kommunerna och de enskilda skolorna såsom jag beskrev det i kapitel 6.

Det jag här kallar debatter är kedjor av artiklar som hänger samman tematiskt i och med att de ägnar uppmärksamhet och yttrar sig i ett antal utbildningspolitiska frågor som aktualiserades under den tid jag studerar. Jag har alltså inte avgränsat debatt till att gälla artiklar som uttryckligen svarar på andra artiklar eller går in i tydliga diskussioner.

Debatter i samband med reformer

De debatter som tar sin utgångspunkt i mer omfattande reformer är lätta att följa genom mitt material. Samtidigt som presentationen av dem innebär att materialet tydliggörs fungerar de som utbildningspolitiskt kontext på så sätt att de tar upp några centrala utbildningspolitiska händelser och

reformarbeten under den tid jag studerar. Jag inleder alltså kategoriseringen av dessa debatter med en kort bakgrund där jag benämner de förslag och beslut som ligger till grund för debatten.

Nya läroplanen Lpo 94

Ett tema för debatt i materialet från det tidiga 1990-talet rör utarbetandet av den nya läroplanen, Lpo 94. Arbetet med den nya läroplanen tar sin utgångspunkt i ett riksdagsbeslut (prop 1990/91:18) under 1990 som formulerade en riktning för den svenska skolan som angav att den skulle vara mål- och resultatstyrd i enlighet med den utveckling som beskrevs i kapitel 6. Målen skulle fastställas nationellt men förverkligandet av dem skulle ske lokalt som ett led i decentraliseringen av skolan. Realiserandet av de nationella målen skulle alltså ske närmare skolorna, ute i de kommuner som var skolans huvudman (Boman 2002, s 332). Därmed uppstod behovet av en ny läroplan som motsvarade dessa nya organisatoriska lösningar och innehållsliga riktningar. I februari 1991 tillsatte dåvarande utbildningsminister Göran Persson (s) läroplanskommittén, med uppdraget att arbeta fram en ny läroplan, en ny timplan och nya kursplaner för grundskolan (Wahlström 2002, s 169). Dessa skulle staka ut förnyade mål för skolans verksamhet och bland annat fokusera likvärdighet, elevinflytande, bildning samt kulturarv. I december samma år ändrades direktiven för kommitténs arbete i och med regeringsväxeln och det faktum att Beatrice Ask (m) tillträdde som utbildningsminister. Detta innebar en ny sammansättning och vissa förändringar av direktiven för läroplanskommittén. Den övergripande målsättning Beatrice Ask formulerade var att skapa Europas bästa skola. Slutbetänkandet (SOU 1992:94) lämnades i september 1992 och redovisar en genomgång av forskning om kunskap och lärande. Skollagens portalparagraf föreslogs bli förtydligad i läroplanens värdegrund och två slags mål föreslogs; mål att sträva mot samt mål att uppnå. Under 1993 lade regeringen fram en proposition om en ny läroplan som i huvudsak följde kommitténs förslag (Lindensjö & Lundgren 2000, s 105ff, SOU 1997:21).

Ett spår i debatten kring den nya läroplanen i den diskursiva praktik jag studerat gällde formuleringen av värdegrunden som talade om individens frihet och varje människas lika värde som förankrade i kristen etik och västerländsk humanism. Skolans uppgift skulle, enligt läroplanen, inbegripa att tydligt hävda dessa värden och förklara deras framväxt. Insikten i det brännbara i detta framkom redan i och med de nya direktiven i samband med övergången till borgerlig regering.²

I skolminister Beatrice Asks nya direktiv till läroplanskommittén finns – bland pedagogiska honnörsord som utveckling och inflytande och borgerliga som kunskaper och kulturarv – också några rader om

etik som kan vålla mycket gräl och missförstånd om de inte preciseras. Kanske också om dem skulle gå att precisera; problemet är att nästan alla gillar "individens frihet och allas lika värde" och på ett eller annat sätt håller med om att dessa synsätt förankrats hos oss "genom kristen etik och västerländs humanism". Men själva den skenbara samstämmigheten döljer att vi lägger in ganska olika innebörd i begreppet kristen etik. 91L1

En tydlig debatt i frågan blossade sedan upp när regeringen la fram sitt förslag 1993. Den som tog upp debatten då var en docent i praktisk filosofi.

Om riksdagen ställer sig bakom propositionerna så innebär det att det svenska samhället överger sin öppna och pluralistiska karaktär i livsåskådningsfrågor. Då kommer undervisning att med stöd i läroplanen kunna göras indoktrinerande. Kommuner kommer att kunna utfärda yrkesförbud mot lärare med "felaktiga" filosofiska uppfattningar. [...] Allt detta är såvitt jag kan förstå i linje med kds:s politiska strävanden men det är för mig en gåta hur övriga borgerliga partier kunnat ställa sig bakom ett sådant förslag. Propositionen innebär ett grovt svek mot fundamentala liberala principer, principer som man trodde blivit näst intill allmångods i vårt land. 93D6

Hans inlägg besvarades av partiledaren för kds³ som hänvisade till att liknande formuleringar även funnits i alla tidigare läroplaner och att de flesta lärare och skolpolitiker inte skulle tolka detta som något samhällsomstörtande utan förstå det som en påminnelse om den svenska demokratins rötter.

I alla samhällen måste det finnas en gemensam etisk grundsyn. Varken filosofer eller politiker är alltid medvetna om det. 93D5

Inlägget besvarades också av två folkpartister ur utbildningsutskottet som tog fasta på det skadliga i att politikernas budskap blir otydligt i en så central fråga som värdegrunden och därmed lämnar elever, föräldrar och lärare i sticket. De säger sig också vilja återerövra liberalismen ur händerna på "marxister som Tännsjö" (93D3).

Som liberaler känner vi ett särskilt stort ansvar för att öppenhet, tolerans och religionsfrihet ska vara honnörsord i den svenska skolan. 93D3

Det är framförallt två grundprinciper som hamnar i spänning i debatten om den nya läroplanen, å ena sidan profileringen och det fria valet; elevens och dess föräldrars rättighet att göra val i sin utbildning, å andra sidan principen om de viktiga basämnenas kunskapsstoff.

Starka argument finns alltså för de grundprinciper som läroplanskommittén utgått ifrån. Att svenska, matematik och engelska ges fler

timmar än i den nuvarande läroplanen kan samtidigt ses som en markering av att målen om en gemensam grundkompetens inte uppgivits. Ingen ska kunna välja bort basämnena som svenska och matematik bara för att det finns annat som är roligare. [...] Undervisningens snuttifiering är en förbannelse. 92L1

Det förslag som läroplanskommittén har lagt i höst medför motsvarande problem. Om man ska ge de enskilda skolorna möjlighet att själva bestämma över en del av undervisningstiden och låta eleverna göra egna ämnesval, måste en del av de ämnen som idag finns på schemat avstå tid. En reform enligt dessa principer kan leda till att eleverna får så korta kurser att de aldrig hinner komma in i ämnet. 92L2

Föräldrarnas och elevernas ökade valmöjligheter som en positiv del av läroplanskommitténs förslag motiveras också i termer av de fungerar som ett stöd till läraren vars situation konstrueras som allt mer komplicerad i och med att det auktoritära skolsystemet övergivits för ett där eleverna inte längre tyst godtar allt läraren säger just för att det sägs av en lärare.

Men läraryrket har blivit så krävande att man måste söka nya vägar att ge den enskilda läraren någon form av stöd. Det är inte minst ur det perspektivet som förslaget att ge föräldrar och elever vidgade möjligheter att själva påverka studiernas inriktning är intressant. 92L17

Men det är risken för snuttifiering och ämnesträngsel som är det stora debatterat i artiklarna om läroplansreformen. Här deltar bland andra en lärare som ger uttryck för en skepsis gentemot verklighetsförankringen hos dem som ger förslag till förändringar av skolan. Här dyker också ”svaga barn” upp som en elevkonstruktion med rätt att kräva speciella insatser av skolan.

Då upptäcker man nämligen hur de som arbetar med skolan som skrivbordprodukt styrs av för tillfället rådande trender och skapar nya tidskrävande skolämnen därefter. [...] Skolan har inte råd med det slaget av utopier längre, inte när varje öre måste gå till upprustning av nedslitna lokaler och hjälp åt svaga barn. 92D1

Läraren får stöd på tidningens ledarsidor där hon omtalas som ”En kritiker av läroplans-kommittén som lyckas tillföra diskussionen någonting” (93L25), inte minst eftersom hon som verksam lärare har en inblick i skolans verksamhet och vardag.

Här formeras en utbildningslinje som balanserar de båda motstridiga intressen som krockar i debatten och skolprofilering förs fram som en väg att både motivera elever och utveckla skolorna. Grundtanken att mer tid ska avsättas för elevernas egna val och skolornas profilering hyllas, men

detta innebär samtidigt att inga nya ämnen ryms i timplanen, dessa ska då hänvisas till skolans profilering och elevens personliga val. Politiker och skolbyråkrater positioneras i debatten som mest intresserade av skolplanering som ett sätt att framstå som moderna.

Det finns risk att nya moment pressas in i undervisningen bara för att politiker och skolbyråkrater vill visa att de är med sin tid. 93L25

Därmed formuleras en linje som går emot de enskilda ämnen som gör anspråk på att få utökad tid i den redan trängda timplanen, exempelvis de främmande språken. I en i materialet vanligt förekommande konstruktion skiljs en god tanke från en krass verklighet.

Det låter vackert att alla som lämnar grundskolan ska ha kunskaper i två främmande språk. Men i praktiken har idag flertalet elever, även efter studier i franska eller tyska på gymnasienivå, inte bättre kunskaper än att de hjälpligt kan göra sig förstådda som turister. 92L17

Ett annat ämne vars nedprioritering i den nya timplanen ifrågasätts, inte minst från idrottslärarhåll, är idrottsämnet.

Läroplanskommitténs förslag att skära ned lektionstiden för det enda ämne som tillgodoser barnens behov av kroppsrörelse är oacceptabelt. 92D2

Invändningar mot nedskärning i antalet idrottstimmar konstrueras inte som orimliga, men i grunden segrar övertygelsen om att en profilering och ökad valfrihet är av godo och ska ges utrymme så länge inte de grundläggande basämneskunskaperna konkurreras ut.

Mer tid till idrott och andra praktiska ämnen, mindre till skolans profilering och elevens fria val. Det är vanliga remissvar på läroplanskommitténs förslag. Rekommendationen var väntad. Men hur långt bör återtåget gå? Lyssnar man på alla missnöjda ämnesföreträdare blir varje förändring av den nuvarande timplanen omöjlig. [...] Skolan kan inte bara inriktas på sådant som eleverna skälva tycker är så roligt att de studerar det av eget intresse. 93L22

Profileringen och det fria valet är tydliga som de centrala aspekter av läroplansreformen som får fäste, men det får inte utkonkurrera de viktiga basämnen vars kunskapsstoff utgör själva den legitimerande grunden för utbildningssystemet i den studerade diskursiva praktiken.

Gymnasiereformen

En annan debatt med tydlig utgångspunkt i utbildningsreformer är debatten om den nya gymnasieskolan. Sveriges riksdag beslutade 1991 att reformera gymnasieskolan. Över 20 år hade förflutit sedan den senaste reformen och förändringar i ansvarsfördelningen mellan staten och kommunerna inom utbildningsområdet i samband med decentraliseringen innebar ett behov av viss omstrukturering. Centrala utgångspunkter för reformen var två propositioner: "Ansvaret för skolan" (prop. 1990/91: 18) och "Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen" (prop. 1990/91: 85). Den första av dessa överlämnade ansvaret för skolan till kommunerna och tilldelade staten uppgiften att kontrollera ett målorienterat system. Skolorna skulle utvärdera sina resultat och se till att målen uppfylldes. Den uttryckta avsikten var att höja kvalitén på undervisningen och uppnå högre grad av flexibilitet i organiserandet av skolan. Den andra propositionen förändrade det tidigare systemet med linjer till ett system uppbyggt av 16 treåriga nationella program. Av dessa program var 14 huvudsakligen yrkesinriktade och de två återstående inriktade på högre studier. Ämnen delades upp i kurser och möjligheten till individuella val skulle ökas. Kärnämneskurserna skulle vara gemensamma för alla 16 program och säkerställa grundläggande behörighet för högre studier för alla som slutför ett nationellt program. Gymnasiereformen tog fart som en försöksverksamhet och utvärderades återkommande under hela 1990-talet (Skolverket 2000, SOU: 1989:90, SOU 1990: 75, SOU: 1996: 1, SOU 1997: 1, SOU 1997: 107).

I de artiklar som tar sig an gymnasiereformen konstrueras reformen och strävan att alla elever ska gå vidare till gymnasiala studier i övergripande i termer av en "missriktad välvilja" från de socialdemokratiska skolpolitikerna.

Ska grundskolorna av missriktad välvilja börja tumma på kunskapskraven och släppa vidare elever som inte har förutsättningar att klara studier på gymnasienivå? 98L23

Den var, heter det, god i sin ansats men saknade verklighetsförankring, "alltför fantastiskt för att vara sant" (98L18). Här konstrueras alltså en åtskillnad mellan en god tanke och en hård verklighet, en dikotomi som återkommer. Att samtliga gymnasieprogram skulle leda fram till grundläggande högskolekompetens konstrueras i materialet som en vacker tanke men en omöjlighet i och med att eleverna har så olika förutsättningar. Utgångspunkten är att inte alla förmår klara av de krav detta medför.

En massa svagt begåvade elever plågas med teoretiska gymnasiestudier som de inte har förutsättning att klara av. Det blir inte bättre av att skolan inför regler som bortser från deras misslyckanden. Skolpolitikerna borde skapa alternativa utbildningar med lägre målsättningar – i stället avslöjar de sitt förakt för de teoretiskt svaga eleverna. [...] Skolpolitikerna har infört en gigantisk skenverksamhet, där en massa elever saknar förutsättningar att lyckas – samtidigt som ett kvävande tabu hindrar en diskussion om missförhållandet. 97D4

Felet med gymnasiereformen är inte de höga ambitionerna utan den svaga verklighetsförankringen. 96L12

De [utbildningspolitikerna] styrs av en idealistisk, naiv tro på alla människors likartade möjligheter att utvecklas i skola och yrkesliv. 97D20

En gymnasieskola för alla som gav så god kompetens att var och en som så önskade skulle kunna gå direkt vidare till studier på högskolan lät fantastiskt men var alltför fantastiskt för att vara sant. [...] En kortare eller mindre teoretisk utbildning som fullföljs har ett långt större värde än en på papperet visserligen ambitiösare men likväl aldrig avslutat gymnasieutbildning. 98L18

I citatet från 97D4 formuleras ett tabu som hindrar att skolans problem diskuteras. Detta är en figur som återkommer på olika håll i artiklarna. Här antyds att någon lägger ett lock på den kritiska debatten. I materialet formeras kunskap i huvudsak i termer av ett objekt, eller ett gods. Det verb som ofta får beteckna skolans verksamheter i sammanhanget är *ge*; skolan/läraren ger eleverna kunskap, skolans huvudsyfte är att ge eleverna kunskap. Därmed formeras kunskap som ett objekt vilket är möjligt att ge till elever. Idén förbunden med att vilja ge alla elever samma kunskap blir därmed konstrueras som grundad i en god vilja men som en orimlighet och ett utslag av att skolpolitikerna inte har någon aning om hur skolvardagen ter sig. I många artiklar återkommer etablerandet av denna naivitet och detta medför att vad som konstrueras som utbildningsforskarnas ”senaste fantasier” används som underlag för politiska beslut av orealistiska politiker. I verkligheten, där ute i skolorna, blir det sedan lärarnas uppgift att handskas med dessa överambitiösa och missriktade reformer och försöka omsätta dem i klassrummen. Även detta tema återkommer.

Den del av reformen som får mest uppmärksamhet i artiklarna är det faktum att alla program har kärnämneskurserna gemensamt och att de därmed alla leder fram till grundläggande högskolekompetens. Problemet här konstrueras som att ju fler elever som går vidare till gymnasieskolan desto fler hoppar av eller ordnas in under det individuella programmet som ska fånga upp elever som ännu inte är behöriga att söka ett nationellt program eller av olika anledningar inte förmår slutföra ett. Detta individuella pro-

gram var tänkt som en undantagsåtgärd men kom att bli ett av de program som innefattade flest elever. Detta konstrueras här som beroende på det faktum att människor har olika förutsättningar och därmed lär sig i olika takt och på olika vis. Därmed etableras den enskilda individens förutsättningar som givna och som ett rimligt underlag för differentiering. Kritiken mot reformens likriktande intentioner drivs i hög grad av vad som benämns svaga elever. Dessa uppges kränkas och tryckas ned genom att tvingas in i ett system som endast har misslyckanden att erbjuda dem. De skulle, i den föredragna konstruktionen, vara bättre omhändertagna i ett mer differentierat system där praktiska kunskaper betraktas som lika värdefulla som teoretiska. Dessa elever positioneras i termer av studiesvaga och i behov av kortare, enklare och mer direkt yrkesinriktade utbildningar.

De som vantrivs i skolan borde inte tvingas välja mellan att hoppa av och att fortsätta en till synes tröstlös vandring hela vägen genom något av de treåriga gymnasieprogrammen. 98L5

Vad gör man för att ta ett medvetet traditionellt exempel i ett "gymnasium för alla" med Homeros, Shakespeare och Stagnelius? Det säger sig självt att det är meningslöst att introducera dem för en viss grupp av elever; dessa har bättre utbyte av annat på svensktimmar. Men nu ska alla köra samma kurs, så antingen gör man meningslösa försök med klassikerna bland de "studiesvaga" eller så avskaffar man dem i det svenska gymnasiet en gång för alla. 95D4

Den nuvarande skolans terror mot de svagbegåvade måste upphöra och ersättas med aktiviteter som är meningsfulla och värdiga. 97D20

Ett fåtal artiklar i sammanhanget stöder argumentationen mot gymnasie-reformen på situationen för de elever som positioneras som begåvade och högrepresterande. För dessa anges studietempot bli för långsamt i det nya systemet och det finns därmed en stor risk att de förlorar intresset.

Att högrepresterande elever ofta inte ges tillräcklig stimulans i skolan är ett problem som börjar erkännas. 99L25

Som väntat möts förslaget med protester från vänsterhåll. "Skolans uppgift får inte bli att sortera elever" ... Men syftet med profilklasserna är inte att "sortera" elever, utan att ge elever med särskild fallenhet och intresse för dessa ämnen den stimulans och den utmaning de behöver för att prestera goda skolresultat. [...] Jämlikhet är inte det samma som att alla ska lära sig exakt lika mycket – eller lika litet – i skolan i exakt samma takt. 99L28

Uttrycket "börjar erkännas" i 99L25 antyder åter att ett förtigande föregått det nuvarande läget. I ett par debattartiklar, skrivna av företrädare från näringslivet, anges det svaga stödet för de högrepresterande eleverna som ett stort problem för Sveriges internationella konkurrensförmåga, men

i de flesta fall konstrueras det som ett individuellt problem för dessa olika elever och definitivt som ett problem för de lärare som måste ta hänsyn till en så stor bredd av kompetensnivåer i sin undervisning. Det framställs också som ett resultat av den kunskapsfientlighet som tillskrivs den utbildningspolitiska hållning som artiklarna i den diskursiva praktik jag studerat i huvudsak vänder sig mot och konstruerar som sin motsats. Jag benämner dessa ”de utbildningspolitiska Andra” eftersom de konstrueras just som de andra i den föredragna diskursen. Dessa Andra utgörs av progressivistiska utbildningsförespråkare men kan i hög grad förstås som liktydiga med socialdemokratiska utbildningspolitiska företrädare.

Det finns exempel på motdiskurser i materialet där den jämlikhetssträvande aspekten av reformen skildras i mer positiva ordalag, men dessa är i minoritet. Ett sådant argument som förs fram till förmån för det nya gymnasiet är dess tydlighet för lärarna:

Den nya gymnasieskolan underlättar synbarligen även för lärarna. Samma krav på samma kurs oavsett vilka eleverna är. De direktiv som utfärdats är lätta att förstå. De uppfattas som enkla och rimliga av elever och föräldrar. Man kan kort sammanfatta betygsdiskussionen med att man nu måste förstå vad man sysslat med för att bli godkänd. Tidigare räckte det med att delta och redovisa vissa valda delar. 95D3

Kritiken mot likformighetssträvanden åtföljs av skildringar av enskilda lärare på namngivna skolor som brinner för sina ämnen och tack vare detta lyckas finna vägar att få innehållet intressant för dessa blandade skaror elever. Individualisering och flexibilitet, att göra det möjligt för var och en att lära på det vis som är bäst lämpat för just dem, etableras som bästa sätten att handha dessa heterogena grupper och därmed som ett ideal.

Betygsreformen

Samtidigt som tiden var mogen för en ny läroplan behövde också betygsystemet ses över, nästa debatt handlar om detta.

Regeringen tillsatte en betygsutredning 1990 som också kom att fungera som referensgrupp till läroplanskommittén (Lindensjö & Lundgren 2000, s 106, SOU 1992: 86). Betygssystemet för grund- och gymnasieskolan genomgick därefter en reformering under 1994. Det tidigare ”relativa” betygsystemet som byggde på en femgradig skala ersattes av ett kunskapsbaserat mål- och resultatinriktat system med mål att uppnå kopplade till varje betygsgrad. Kriterierna för uppfyllandet av dessa mål specificerades i de olika ämnenas kursplaner. Det nya systemet bestod av tre betygsnivåer; godkänd (G), väl godkänd (VG) och mycket väl godkänd (MVG). I gymnasieskolan tillades en underkänd betygsnivå, icke godkänd (IG), för dem som inte nådde

målen. I grundskolan var grundidén den att elever som inte nådde målen skulle få det stöd de behövde för att nå upp till dem. Förändringen bestod alltså huvudsakligen i att överge ett system där elever jämfördes med varandra i samband med betygssättningen även om det är omstritt huruvida ett sådant utpräglat relativt betygssystem någonsin existerade till ett där varje elev bedömdes i relation till fastställda mål. Vad gymnasieskolan beträffar så var betygsförändringarna en konsekvens av övergången från statligt till kommunalt och lokalt ansvar. I själva propositionen framhålls också att detta system kommer att komplicera frågan om vilka som kan/bör söka sig vidare till högre studier (Skolverket 2002, Lindensjö & Lundgren 2002).

I artikelmaterialet får beredningens förslag inför betygsreformen, framlagt 1993, en hel del kritik. I huvudsak går denna kritik ut på att förslaget är svårbegripligt och motsägelsefyllt:

Om man i ett ord ska sammanfatta remissinstansernas bedömning av betygsberedningens förslag måste det bli: underkänt. 93L23

Ett betygssystem måste vara begripligt för att fylla sin uppgift. Elever, lärare, föräldrar och arbetsgivare bör alla lätt kunna förstå vad ett betyg står för. Det förslag betygsberedningen presenterade i september håller i detta avseende inte måttet. 93L24

Betygsförslaget bygger på två sinsemellan oförenliga principer [...] Det är det orimliga antagandet om oberoende mellan innehåll och kvalitet som håller samman beredningens två oförenliga grundprinciper i dess egen föreställningsvärld. 92D3

Även debatten kring betygsreformen som sådan koncentreras, åtminstone till en början, kring dess brist på tydlighet. Dokumenten som underbygger den behöver formuleras tydligare, betygsnivåerna måste explicitgöras och vara tydligare kopplade till tester som de nationella proven. Ett av de största problemen är att skillnaden mellan individuella lärares, och framför allt mellan olika skolor, är så framträdande. I artiklarna görs inte lärarna ansvariga för denna divergens. De anges göra sitt allra yttersta men systemet ger dem mycket små möjligheter att lyckas. Konflikten mellan att å ena sidan tillmäta lärarna en hög grad av professionell autonomi och å andra sidan efterfråga mer klarhet från centralt håll för hur arbetet ska utföras, fler nationella prov etcetera problematiseras inte.

Vårt system med relativa system är historiskt och internationellt unikt. Det betygssystem som beredningen har kommit fram till är i sanningen namn än mer okonventionellt. [...] Det skulle tvinga lärarna att bedöma sina elever i termer som är helt eller delvis irrelevanta och obegripliga i förhållande till de kunskaper som lärarna försöker utveckla hos eleverna. 92D5

Huvudproblemet är emellertid bristen på konkretion. Lärarna behöver någonting att jämföra med och relatera till. På de enskilda skolorna utformas nu lokala betygskriterier utifrån de nationella kriterier som skolverket beskrivit. Därmed kommer lärare inom en och samma skola att kunna få måttstockar som gör elevernas betyg något snär jämförbara. Men mellan skolorna kommer skillnaderna att kunna bli stora, och vad är då betygen värda utanför skolan? 94L6

I detta läge har lärarna två alternativ: Det ena är att följa principerna i det nya betygsystemet och ge godkänt först när eleverna nått upp till den miniminivå som krävs. Det andra är att lyssna på utbildningsministern och göra största möjliga genomströmning till den överordnade principen. Men det går inte att leva efter två motstridiga principer samtidigt. Resultatet blir förvirring och godtycke. 96L4

Frågan om huruvida en bestämd godkändgräns av tvång innebär att en viss del av eleverna kommer att bli underkända diskuteras i många artiklar. Oftast ifrågasätter dessa inte möjligheten att mäta de kvalifikationer gränserna postulerar. I huvudsak konstrueras bestämda kunskapsgränser för de olika betygsstegen som något gott i termer av att explicitgörandet av miniminivåer gör att kunskapsstillståndet ute på skolorna inte längre kan gömmas undan och i och med detta kommer problemen i dagen och åtgärder kan vidtas. Att krafter verkar som vill mörka sanningen om skolelevernas verkliga kunskapsbrister återkommer i detta sammanhang. Den koncentration vid kunskap som kunskapsmålen innebär konstrueras som ett positivt undantag i ett utbildningspolitiskt klimat där att tala om kunskap i relation till utbildning som sagt uppges vara att bryta ett tabu.

Friskolereformen och skolpengen

Förutom den debatt som jag här hänvisar till som debatten om en skola i kris är friskolefrågan, och frågan om skolpengens vara och omfattning, den mest omfattande debatten i mitt artikelmaterial. Debatten har två höjdpunkter under perioden, den ena sträcker sig fram till och med 1996 och sedan är det under två år relativt tyst i frågan i mitt material innan debatten återkommer 1999 då friskolorna anses hotade.

Sverige har i viss utsträckning haft privata skolor under en lång tid men de var länge för få till antalet och för specifika i sin utformning och klientel för att utgöra en egentlig del av utbildningssystemet. Under 1984 fattades ett beslut att tillåta statliga bidrag till fristående gymnasieskolor under förutsättning att de tog emot alla elever. Ett liknande statligt stöd för fristående grundskolor etablerades 1992. Ansökningar om att starta fristående skolor administrerades av Skolverket som också fick bära ansvaret för att utvärdera dem. I samband med bedömningarna av dessa ansökningar lades

stor vikt vid att skolorna vilade på de grundläggande värden och allmänna mål som skollagen fastställer (Lindensjö & Lundgren 2002, s 109, SOU 1995: 109).

I mitt artikelmaterial handlar den livliga diskussionen kring implementeringen av fristående skolor i Sverige, och den debatt som uppstod i takt med att allt fler fristående skolor startades, i hög grad om risken för segregering. I materialet ställs två huvudsakliga ståndpunkter mot varandra. I den ena finns en fara involverad i att föräldrar med högre utbildning och/eller högre inkomst i högre grad aktivt väljer skolor för sina barn. Dessutom uppfattas, i det perspektivet, en risk att olika minoritetsgrupper segregeras i skolor för den egna gruppen, oavsett om det handlar om profilskolor eller religiöst grundade friskolor. Mot detta ställs ståndpunkten, och den är här föredragen, att det verkliga problemet i sammanhanget är bostadssegregeringen och att fristående skolor motverkar denna tendens genom att föräldrar kan välja andra skolor än de där deras bostadsadress placerar dem.

Riskerna för social segregering är en viktig aspekt på skolpolitiken. Men eftersom ett friare val av skola dels kan bryta de starka banden mellan skolan och de segregerade bostadsområdena, dels kan få föräldrarna mer engagerade i sina barns skolgång, överväger reformens fördelar. 92L12

Valfrihet skapar alltid skillnader mellan människor. Att ett friare skolval kan leda till ökad segregation är en risk man måste vara medveten om. Men valfrihet har också den positiva sidan att skiftande behov bättre kan tillgodoses. [...] Att minskade bidrag till friskolorna skulle vara ett sätt att bekämpa segregation kan därför starkt ifrågasättas. Ställ höga krav på friskolorna – men ge dem då också möjlighet att leva upp till dem! 95L13

Argumentationen hämtar sin legitimitet i första hand ur en strävan att stärka vad man positionerar som förfördelade gruppers ställning och möjligheter. Argumenten som förs fram vilar på att fristående skolor reducerar social orättvisa genom att vara ett stöd för socialt och/eller ekonomiskt svaga i högre grad än, exempelvis, på en grund av det fria valet som en politisk rättighet även om detta också förs fram som en legitimerande faktor i frågan.

Det många friskolor faktiskt gör är att utjämna en del av denna politiska segregation: väldigt många invandrarfamiljer – och då talar jag inte om diplomater – placerar nämligen sina barn i friskolor med uttalade kunskapskrav! De förstår nämligen att kunskaper är nyckeln till någorlunda jämlika chanser i det nya landet. 95D10

I artiklarna som tar sig an friskolefrågan dyker föräldern upp som en part i utbildningsfrågan. Föräldern uppträder som någon med rätt att välja utbildningsmiljö och -profil för sitt barn. Här ställs den politiska rättigheten att välja fram som argument. Men det är sällan eller aldrig föräldern själv som talar i texterna.

I det svenska skolsystemet har flertalet föräldrar i praktiken saknat möjlighet att välja något alternativ till den undervisning som den kommunala skola erbjuder, och FN-deklarationen har därför kommit att ge argument för förändring: fritt val av skola är inte bara en fråga om politisk lämplighet utan en rättighet som tillkommer föräldrarna. 92L13

Sverige lever sedan den borgerliga regeringsperioden äntligen upp till de internationella konventioner om föräldrars rätt att välja undervisning för sina barn som vi skrivit under. 96D4

En viktig aspekt av förespråkandet för fristående skolor utgår ifrån den kommunala skolans svårigheter och misslyckanden. Att friskolorna blivit efterfrågade framställs i hög grad som ett resultat av den kommunala skolans problem, samtidigt framstår det som om motståndarnas motvilja mot friskolan delvis beror på att vad som konstrueras som den kommunala skolans misslyckande ska förbli dolt.

De kommunala skolorna har haft sådana brister att friskolorna blir ett attraktivt val för en del föräldrar. Möjligheten att välja skola har visat på existerande problem, inte skapat dem. 94L7

Debatten är inte ensidigt till fördel för de fristående skolorna, en viss problematisering och kritik förekommer också.

Men trots att friskolereformen i grunden är positiv bör man se upp för idylliseringar. Det är ofrånkomligt att den inte bara löser gamla problem utan också skapar nya. 92L13

Valfriheten ska inte endast vara föräldrarnas. Den innefattar i främsta rummet elevens rätt till individuell utveckling och tankefrihet. 92L4

Eftersom den svenska skolan, så som den formats av socialdemokratin, visat sig ha så stora brister, så grava funktionsstörningar, skulle en borgerlig skolpolitik åtminstone inte kunna leda utvecklingen till det sämre. [...] Idag, ett år senare börjar vi se effekterna av den nya regeringens agerande på skolområdet [...] ...avsikten var tydligen i stället att under idogt hojtande om "valfrihet" och "skolpeng" ytterligare utarma och förslumma den vanliga skolan, att föra över resurserna till olika "privata alternativ", att gynna de redan gynnade 92D4

En del av varningarna som gäller friskolefrågan handlar om huruvida friskolorna ska kunna ta ut egna avgifter av föräldrarna för olika typer av specifika kostnader.

Redan i vår kommer elever i Stockholm och en rad andra kommuner att kunna välja mellan olika grundskolor och gymnasier, kommunala eller privata, existerande eller nygrundade. Det är en väsentlig förändring som blivit möjlig genom att skolpengen – stats och kommunbidragen – ska följa eleven och tillfalla den skola denne väljer. Ett ökat inslag av profilering och konkurrens mellan skolorna kan väntas. Som många andra delar av den pågående ”borgerliga revolutionen” har skolpengen småningom något så när accepterats av socialdemokratin. Men en ny vattendelare, lika väsentlig för framtidens samhälle, håller på att uppstå. Ska ”friskolor” få ta ut avgifter av föräldrar som gärna betalar något extra för sina barn? [...] Beatrice Ask är förhoppningsvis inte den som med skolavgifter förstör ett viktigt liberalt grunddrag i vårt samhälle 92L15

Regeringen har också föreslagit ett förbud mot avgifter på ”tjänster som erbjuds inom det allmänna skolväsendet”. För extravaganser och profilsatsningar skulle skolorna få nöja sig med en ”skälig” avgift. Det är uppenbart att så vaga riktlinjer kräver närmare precisering för att bli meningsfulla och verkligt styrande. 92L10

Det uttrycks också en risk att handikappade och andra barn med särskilda behov inte får plats på friskolorna, detta konstrueras som beroende på en orättvis tilldelning av extra resurser i sådana fall mellan skolor med kommunala huvudmän och fristående skolor.

Valfrihetsreformen i skolan måste följas noga; det finns risker i olika riktningar. Skolan ger inte vilken service som helst utan syftar till lika goda möjligheter för alla barn att kunna söka sin livsbana. Kommunala bidragsregler som systematiskt hindrar vissa barn och deras föräldrar från att välja skola är inte acceptabla. 93L15

Skolpengens beräkningsunderlag förändras sedan så att även fristående skolor får sådan ersättning, vilket betraktas positivt (93L14).

Särskilt när det gäller de religiöst grundade friskolorna finns också en rädsla uttryckt för att elevernas undervisning ska bli lidande, exempelvis i termer av att de inte ska få sådant som Darwins utvecklingsteorier presenterade för sig. Här lyfts statens och skolverkets viktiga position som kvalitetsgranskare fram som en lösning, och mångfald samt valfrihet smälter högre än rädslan för bortfall av visst kunskapsstoff.

Det borde kontinuerligt göras särskilda kunskapsprov bland friskolornas elever, där inte minst de från religiös utgångspunkt kontroversiella ämnesområden tas upp. Därmed skulle skolverket få en fastare grund för sin bedömning av kvaliteten på undervisningen. 93L7

Oron för att friskolor i vissa fall kan fjärma eleverna från skolans fostrings- och kunskapsmål saknar inte helt grund. Men detta måste vara det pris vi betalar för ökad mångfald och valfrihet på utbildningsområdet. 93L10

Men trots vissa farhågor är det den friskolepositiva hållningen som är föredragen och dominerar, en dominans som förstärks ju längre årtiondet fortskrider. Att hålla kvar friskolorna trots den socialdemokratiska regeringens, och vissa kommuners, tvivel konstrueras som önskvärt.

Själva huvudidén om valfrihet och mångfald på skolans område är en värdefull landvinning som inte de ambivalenta socialdemokraterna ska ges chansen att fördärva. 93L10

I debatten kring friskolornas villkor framträder de socialdemokratiska utbildningspolitikerna till stor del som räddhågsna och utvecklingshämmande. Den inskränkta, förändringsovilliga och tungt byråkratiska kommunpolitikern framträder som en fiende till varje möjlighet att låta konkurrensen bidra till skolutvecklingen och kvalitetshöjning.

Men parallellt rullar den socialdemokratiska betongpolitiken vidare och dödar de alternativ som verkligen skulle kunna ge egenmakt åt barn och föräldrar. 95D2

Sänkningen av ersättningsnivån till 75 procent behöver inte vara första steget i ett socialdemokratiskt försök att tränga tillbaka friskolorna. Men det är illavarslande att en sänkning genomförs redan innan den nyligen tillsatta parlamentariska utredningen fått säga sitt. Det tyder inte på öppenhet och en vilja att se att friskolorna i dag utsätts för orättvisor och behöver stärkt skydd mot tvivelaktig kommunal maktutövning. 95L12

De utbildningspolitiska Andra förefaller driva kampen mot friskolorna med kraften hos en ångvält. Under 1995 debatteras frågan om storleken på ersättningsnivån till fristående skolor. Olika bud ges på ersättningsnivå, från 100 procent, det vill säga samma ersättning som utbetalas per elev till skolor med kommunal huvudman, via de 85 procent som utbetalats dittills till 75 procent som är förslag på ny tilldelning enligt regeringens förslag (95L13, 95L12). En stor del av friskoledebatten rör denna nivå på ersättningen till friskolorna och kommunernas rätt att avråda Skolverket från att godkänna ansökningar om att starta friskolor med motivationen att det skulle innebära stora hot mot den kommunala skolan i geografiskt och demografiskt berörda områden.

Men ansvaret för godkännande och tillsyn måste ligga på nationell nivå. Kommunerna ska inte ges några genvägar. De måste lära sig att möta konkurrensen genom att utveckla de egna skolorna. 95L10

Jo, rätten att välja en friskola är en rättighet vi har som svenska medborgare, men regeringen föreslår nu att kommunerna ska kunna beröva medborgarna den rätten på olika svårkontrollerade grunder. 96D2

Att tillfråga kommunen om behovet av en ny friskola innebär att en producent ges möjlighet att förhindra att konkurrenter tar sig in på marknaden. [...] Allt talar för att regeringens friskoleförslag skulle leda till att de friskolor som redan finns får sämre villkor och att nyetableringar i många fall stoppas. Utbudet av skolor och utbildningsformer begränsas. De som då drabbas blir oundvikligen eleverna. 96L10

Farhågorna besannas: Kommunpolitiker som ogillar fristående skolor tar nu chansen att med hänvisning till den nya friskolelagen försöka stoppa dem. [...] De argument som framförts mot friskolor i remissvaren visar att det också finns kommunpolitiker som motsätter sig friskolor av ideologiska skäl. 97L9

När friskolefrågan återkommer som en central fråga under 1999 konstrueras friskolorna som hotade, av friskoleskeptiska kommunpolitiker och av Skolverket.

Så luddigt som lagen är skriven kommer friskolekritiska kommuner och skolverket med gemensamma krafter säkert att kunna bryta de senaste årens trend av växande antal friskolor. Ett nej behöver inte betyda någon tragedi i det enskilda fallet. [...] Men varje nej bidrar också till att forma den svenska skolkulturen. [...] Hela skolsverige krymper. Det blir lite fattigare på intryck, lite snävare, lite tråkigare, lite gråare. Det tappas på initiativkraft och lust. 99L20

Kommunerna har ansvar för alla skolpliktiga elever, men med god framförhållning och ett utvecklat samarbete med befintliga friskolor bör de så kallade skolpliktskostnaderna kunna hållas nere. Risk finns för att beräkningen av dessa kostnader snabbt skenar i väg i en friskoleskeptisk kommun. Minst sagt oroande är också de kyliga tongångar som hörts om friskolorna, både från Skolverkets avgående generaldirektör, Ulf P Lundgren och tillträdande Mats Ekholm. Spelet om friskolornas framtid är långt ifrån avgjort. 99L18

Förstärkt hänvisas nu åter till friskolorna som klassutjämnande, som en chans för olika "svaga" grupper att få tillgång till de valmöjligheter som tidigare endast de haft som kunnat flytta till de områden som gav tillträde till bra skolor, eller kunde betala dyra terminsavgifter på privatskolor.

Det friskolans kritiker har att svara på är vad skolans syfte egentligen är. Ska skolan ge varje elev den bästa möjliga utbildningen eller är skolans primära funktion att ge alla elever en lagom dålig utbildning, i något slags förväntat försök att utjämna sociala och ekonomiska skillnader? Om det är någon lärdom som bör dras av 70-talets

flumpedagogik är det att en skola som sviker uppdraget att förmedla kunskap och bildning i realiteten är en skola som konserverar klas-skillnader. 99L17

Demoskops undersökning visar att välutbildade och höglönlade föräldrar liksom för gör aktiva val för sina barn. Det nya är att friskolereformen öppnat möjligheten att välja skola även för familjer som inte har råd att bosätta sig i en välrenommerad skolas upptagningsområde eller har ekonomiska möjligheter att betala privatskoleavgifter. Demoskops undersökning visar också att det finns stor benägenhet bland mindre resursstarka att utnyttja denna valmöjlighet. [...] Friskolans belackare har fått allt svårare med argumenten. Demoskops undersökning visar att de därtill har merparten av föräldrarna mot sig. 99L2

Bakåtsträvorna på skolområdet går emellertid på tvärs mot en omfattande forskning som utvärderat konsekvenser av den ökande mångfald av skolor som många länder tillåtit de senaste åren. Vårst är att segregeringen mellan skolor kommer att öka om nya friskolor stoppas. I Sverige har friskolereformen fötts ur det svenska folkets utbredda missnöje med stora offentligas byråkratier som maktutredningen dokumenterade i slutet av 1980-talet. Skolans kostnader växte också mer än i något annat land, samtidigt som svenska elevers resultat, enligt flera internationella jämförelser, dalade. 99D9

Friskolefrågan blir därmed konstruerad som ett svar på de problem med sjunkande kunskapskrav som längre fram återges i debatten om en skola i kris och till det mer generella missnöje med en socialdemokratiskt dominerad välfärdsmodell som konstrueras som byråkratisk, tungrodd och icke-flexibel. Friskolan blir konstruerade som de ”svaga gruppernas” räddning.

Friskolor håller på att bli ett fullt accepterat inslag i den svenska skolvärlden. Det är något av det mest positiva som skett i en annars problemtung del av samhället. ”Håller på” är emellertid ett befogat uttryck, för åtskilligt motstånd finns kvar att övervinna. 99L4

Friskolorna blir ett ljus i det skolpolitiska mörker som tycks vila över skolan i mycket av skoldebatten i denna diskursiva praktik under årtiondet.

Flexibel skolstart för sexåringar

En mindre debatt i materialet med utgångspunkt i reformer och reformförslag handlar om skolstart för sexåringar.

I juni 1991 fattade riksdagen beslut om att tillåta flexibel skolstart för barn från och med det år de fyller sex år. I mån av plats skulle kommunerna därmed erbjuda plats i skolan för sexåringar om deras föräldrar så önskade. Propositionen som föreslog den flexibla skolstarten lades i samband med en budgetproposition som föreslog omfattande nedskärningar av stats-

bidragen till kommunerna. Därmed innebar propositionen dels ett pedagogiskt budskap som handlade om en bättre utbildningsstandard och ett ekonomiskt budskap om att spara pengar åt kommun och stat (Persson 1995, s 10f).

I mitt artikelmaterial framgår att den flexibla skolstarten inte fick något större genomslag. Folkpartiet lade fram ett förslag på en obligatorisk tio-årig grundskola med start vid sex år, ett förslag som kommenteras i artiklarna men som anges fått ett "svalt mottagande" (92L5). Att förlänga den obligatoriska gemensamma skoltiden möter visst motstånd i den diskursiva praktik jag studerat.

Innan ett nytt skolår läggs till de nio som redan är obligatoriska bör man dock fråga sig om en förlängning av den tid eleverna hålls samman inom en klass är önskvärd. Spännvidden mellan de elever som har lätt att lära och de som behöver mer tid på sig kommer knappast att bli mindre bara för att skolan börjar ett år tidigare. 92L5

Skillnad etableras här som en grund till problem i klasserna, som något som helst borde undvikas. Å andra sidan hävdas på ledarsidan att "fördelarna med en allmän skolstart vid sex års ålder är uppenbara" (93L20). Då handlar det om en önskan att utnyttja det faktum att barn har en förmåga att lära långt innan de fyller sju år eller "blivit mogna att klara av traditionell lästräning" (93L20). Pedagogikens anpassning till enskilda elevers förutsättningar konstrueras som en förutsättning för att svenska föräldrar ska vilja sätta sina barn i skolan.

Det är alltså i termer av risken för skillnad, för ökande klyftor i fråga om mognad, som kritiken mot en förlängning av den gemensamma skoltiden grundas. Debatten här tar avstamp i konstruktionen av vissa ämnen, exempelvis svenska och matematik, i termer av "mognadsämnen" (95L5) och en oro inför den heterogenitet i mognadsnivå reformen skulle medföra om den innebar att vissa började skolan som sexåringar och vissa som sjuåringar, i samma klass.

Men om det med tiden blir så många som väljer en tidigare skolstart för sina barn att det börjar betraktas som det normala kommer även en del sent utvecklade barn att slinka med av bara farten. Dessutom är inte ens de som tidigt lärt sig läsa i alla andra avseenden lika mogna som de ett år äldre kamraterna. Följden av en tidigare skolstart kommer därför att märkas hela vägen upp genom årskurserna. 92L5

Det kommer att märkas att barnen är yngre och har andra förutsättningar. En förändring av pedagogiken blir då ofrånkomlig. 93L16

Mognad blir grund för möjligheten för enskilda elever att ta till sig visst kunskapsinnehåll och existensen av skillnad blir åter en grund till problem.

Diskussionen om den tioåriga grundskolan pågick under 1990-talet men sköts på framtiden (97L23). I stället utvecklades den frivilliga sexårsverk-samheten, men den hamnar utanför mitt undersökningsområde eftersom jag avgränsat mitt intresse till grund- och gymnasieskolan.

Andra debatteman

Förutom de debatter som tog sin utgångspunkt i reformer och reformför-slag fördes ett antal tematiskt sammanhängande debatter. Den mest omfat-tande handlade om vad som konstruerades som skolans brister och pro-blem under det sena 1900-talet. Här inleder jag inte varje debatt med en bakgrund eftersom det inte finns något specifikt politiskt reformarbete som ligger bakom debatterna att presentera.

En skola i kris

I samband med regeringsväxeln 1991 då moderaterna Beatrice Ask och Per Unckel får ansvar för regeringens skolpolitik, tar en debatt fart i materialet som kommer att bli stark inte minst under den senare delen av årtiondet. Här cementeras de båda schablonartade skolkonstruktioner som förkom-mit redan i kunskapsrörelsens debatt från 1970-talet och som går igen i utbildningsdebatten under decenniet: ”pluggskola” och ”flumskola”.

Utgångspunkten är den långvariga socialdemokratiska hegemonin, som på skolans område sällan drivits till frontalkollisioner men som ändå på många sätt färgat organisatoriska och pedagogiska lösningar. De teoretiska gymnasielinjerna ville den gamla regeringen t.ex. sätta på svältkost; riksdagen gav bakläxa och den nya regeringen skulle nog kunna ytterligare finputsas linjereformen just med kunskaps-respekten som rättesnöre. En liknande insats har skolminister Beatrice Ask redan aviserat genom att ta avstånd från de s.k. blockämnena... [...]. Skolministern gör fullständigt rätt i att nu ta bort dem; det omöj-liggör utslagning av t.ex. det ämne vissa lärare kan sämst eller tycker minst om, det markerar behörighetskraven och det försvårar allmän flummighet. 91L9

De utbildningspolitiska Andra är därmed positionerade som hegemoniska och flummiga medan den föredragna diskursen fokuserar kunskapsrespekt.

I konstruerandet av en skola i kris ingår påpekanden om brister i elever-nas kunskaper inom olika områden. Redan i det tidiga stadiet av debatten hänvisas återkommande till olika undersökningar, nationella och interna-tionella, av elevers kunskapsnivåer som fastställer olika brister.

Det borde vara en av skolans huvuduppgifter att träna eleverna i att finna ord för sina tankar. Men den utvärdering av gymnasieskolan som riksdagens revisorer har gjort visar att det här finns stora brister. 92L7

De internationella utvärderingar som gjorts av grundskoleutbildningen i olika länder tyder inte på att de relativt höga svenska utgifterna på området motsvaras av en ovanligt hög kvalitet. Svenska elevers kunskaper i matematik till exempel är relativt dåliga. 93L17

Varannan gymnasieelev hade inte höjt sig över mellanstadiets nivå. Var sjätte skrev som en lågstadielev. Det resultatet fick specialläraren och läsforskaren Birgitta Allard när hon hösten 1994 lät testa hur väl 280 elever som började vid en av Stockholms gymnasieskolor kunde skriva. 96L11

Vi kan alltså konstatera att en majoritet av förra läsårets gymnasieelever i första årskursen är så klena i svenska att de – enligt lärarnas bedömning på basis av diagnostiska prov – har behov av stödundervisning. 96D1

Men det finns även ett fåtal exempel på hänvisningar till undersökningar där Sverige visar gott resultat, som i en lång debattartikel om hur marknaden hotar barnen, skriven av en delegat ur regeringens barn- och ungdomsdelegation, professor från lärarhögskolan i Stockholm.

Utbildning är ett område – viktigare än många andra – att satsa på om man önskar förbättra barns villkor. Här ligger enligt rapporten inte problemet i att få barn in i en utbildning, problemet ligger i att behålla dem i denna. Det mått som här användes är andelen barn som fullföljt minst fem års utbildning. Världsgenomsnittet är här 68 procent Sverige, tillsammans med Australien, Finland och Japan toppar världslistan med 100 procent. 93D7

Under 1990-talets dryga första hälft, fram till 1997, har debatten mer karaktären av ett ”genuint” meningsutbyte för att senare bli alltmer ensidig. Som ett exempel kan man ta Beatrice Ask, (95D7) som angriper s-regeringens förslag invandrarungdomar på gymnasieskolan ska ges möjligheten att läsa svenska som andraspråk.

Syftet med undervisningen måste dock vara klart; att så snart som möjligt försöka ge eleverna kunskaper så att de kan fullfölja utbildningen i alla ämnen vid ett nationellt program. Det är en tuff utmaning för många elever och för skolan, men missriktad välvilja och flummiga resonemang hjälper inte de nya svenskarna! Varför kan socialdemokraterna inte inse detta? 95D7

Skolminister Ylva Johansson (s) besvarar kritiken med att Beatrice Ask prioriterar ideologi framför invandrarelevernas bästa (95D5). Här ställs olika uppfattningar mot varandra och debatten tillåts i viss mån vara dialogisk.

En legitimerande grund för det behov av en starkare kunskapsfokusering i den svenska skolan som återkommande etableras diskursivt är den förändrade arbetsmarknad, ”högteknologisamhället får färre enkla, monotona jobb” (92L8). Begreppet kvalitet manifesteras i det sammanhanget som ett centralt begrepp och blir framlyft i relation till prestation och arbetsliv.

Det viktiga nu är att resultaten av de nationella proven följs upp och att det görs jämförelser såväl mellan skolor som mellan klasser. I bästa fall kan jämförande studier också vara stimulerande och bidra till att kvaliteten på utbildningen höjs. 96L2

För det andra är det inte med någon automatik som utbildning kommer individen, arbetsmarknaden och samhället till goda. Under perioder när utbildningssystemet växer snabbt är det svårt att upprätthålla kvaliteten på utbildningen. 96L9

Den lösning på skolans problem som i den tidiga debatten tar form i debatten sammanfattas i de tre orden ”Föräldrakontakt, valfrihet och autonomi” (95L7)

Under 1997 påbörjas en skärpning av debatten om en skola i kris och artiklarna med ett sådant fokus ökar drastiskt i omfång. Från att ha debatterats i ett fåtal artiklar per år ökar nu antalet artiklar om en skola i kris (jfr bilaga).

Två aktuella studier som Svenska Dagbladet refererade på onsdagen visar också att skolan kommer till korta när det gäller att utveckla barnens läsförmåga. 97L10

Särskilt oroande är att andelen elever i årskurs 9 som inte ansågs ha de grundläggande matematikkunskaperna ökade från 13 till 18 procent under åren 1992–95. 97L13

Om detta mönster står sig och det stora flertalet av de underkända aldrig når godkänd nivå så står vi inför något som inte kan betecknas som annat än ett stort skolpolitiskt misslyckande. Då om inte förr måste den långt drivna enhetligheten i skolsystemet överges och de grundläggande frågorna om dess mål och möjligheter ges nya svar. 97L19

I några debattartiklar skrivna av lärare och lärarfackliga företrädare förs statens roll som kontrollinstans fram. I något fall hävdas att kommunerna misslyckas som skolans huvudmän och en återgång till statligt styre föreslås.

Katastrofen hotar i massor av slitna och otidsenliga skollokaler där kommunförbundets lakejer, ibland också påhejade av fackliga företrädare, tror att de skall kunna låsa in lärare och elever under vissa timmar på dagen och kunna kräva att undervisningen blir bättre – samtidigt som elevgrupperna växer och växer. [...] Skolan måste skö-

tas av staten som kan garantera likvärdiga resurser. Regeringen borde också kunna skaka fram en skolminister som har mer än munväder att erbjuda. 97D10

Men i de flesta artiklarna inskränks efterfrågan om starkare statligt ingripande på utbildningsområdet till att handla om statlig kvalitetskontroll, uppföljning av de nationella proven och sanktionsåtgärder åt de kommuner som inte klarar sitt uppdrag (t.ex. 97D11).

Här kommer en neuropsykiatrisk utredare vid Uppsala akademiska sjukhus till tals och säger sig bryta ett tabu, återigen ett exempel på tabutemat, genom att påtala att ungefär en fjärdedel av Sveriges befolkning är "svagbegåvade". Detta betyder i den konstruktionen att de saknar kapacitet att tillgodogöra sig kunskapen i dagens grundskola och detta anges som en återspeglning av en normalfördelning av begåvning i en befolkningsgrupp.

Frustrerade lärare har i medierna beskrivit det ohållbara läget. I vinterns presenterade en pedagog i något av TV:s nyhetsprogram en "larmrapport" om att 20 å 30 procent av alla elever som gick ut årskurs nio inte hade godkänt betyg i svenska, engelska eller matematik. Hon fattade uppenbarligen inte att förklaringen kan finnas i människors natur. Uppskattningsvis en fjärdedel av befolkningen saknar sannolikt förutsättningar att klara detta slags kurser. De ansvariga politikererna har inte agerat av illvilja. Men de är okunniga om naturliga mänskliga variationer och begränsningar. 97D20

Han får flera svar på detta inlägg. En professor i utvecklingspsykologi betraktar denna syn på begåvning som föråldrad. Han håller med om att skolan bör förändras men inte i termer av sänkta krav för vissa elever utan i ökad frihet för den enskilda eleven och större utrymme för elevernas egna intressen (97D19). Den neuropsykologiska utredaren besvaras även av tre professorer i pedagogik vid Göteborgs universitet som ifrågasätter detta sätt att mäta intelligens och hänvisar till jämförande forskning som i stället hävdar att det skett en "betydande förbättring av den genomsnittliga prestationsnivån inom befolkningen" (97D17). Dessa besvaras i sin tur av samma författare:

Barn och ungdomar utan fallenhet eller motivation för teoretiska studier utsätts för successivt tilltagande lidanden; deras föräldrar plågas och desperata lärare vet inte vad de ska ta sig till. [...] Massor av lärare har i direkt kontakt med mig eller via olika medier uttalat sitt stöd för min skolkritik och förstärkt denna med egna bittra erfarenheter och reflexioner. Gustafsson och hans medförfattare är professorer i pedagogik och tillhör därmed ett vetenskapligt etablissemang som är djupt insyltat i den nya skolans destruktiva utformning. Man ska därför inte förvåna sig över att de har svårt att ta till sig denna diskussion och bidra med något som är relevant. 97D15

Fallenhet läggs därmed till begåvning och mognad som bestämmande för den studerande elevens möjligheter i skolan. Inlägget om elevens egna intressen som en god grund för skolans innehåll stöter på patrull från flera håll.

Den relativisering av kunskapsbegreppet som länge varit en älsklingsidé inom flumpedagogiken är i själva verket ett av de största hoten mot den goda skolan. [...] Också hans andra älsklingsidé, att det är elevernas spontana intressen som ska styra deras kunskapssök är diskutabel. För många ungdomar hårt präglade av kommersiella massmedier, är naturligtvis kändisskap häftigare än samhällskunskap, actionfilmer ballare än böcker. Många är långt ifrån mogna att göra vettiga val. 97D18

Talet om kunskapens relativitet har varit en av de grundpelare som flumpedagogiken alltid vilat på. Detta synsätt bortser dels från kunskapsinhämtandets kumulativa karaktär, dels från att de flesta ämnen har en inre logik som gör att man måste studera dem i systematisk form. 97D16

Relativiseringen av det absoluta kunskapsbegreppet är inte en hållning som föredras i den praktik jag studerat.

Inför valet 1998 förs skolan i olika sammanhang fram som den kanske viktigaste valfrågan och i mars hålls en extra riksdagsdebatt om skolan. Dagens Nyheter publicerar en artikelserie om skolan och tar i och med den ett tydligt steg in i den skolpolitiska debatten. Detta sätter spår i och med att debatten om en skola i kris ytterligare skärps i tonen. Tre begrepp som ständigt återkommer i denna debatt är kunskapskrav, resultat och kvalitet.

Skolpolitiker och skolbyråkrater har använt oändliga ordflöden åt frågor som är mindre betydelsefulla för skolans resultat, medan de ägnat begränsat intresse åt de faktorer som avgör hur skolan lyckas. Och de har genom åren utvecklat ett specialspråk, vars märkvärdighet endast överträffas av dess tomhet på innehåll. 98L31

Folkpartiledaren Lars Leijonborg tog i debatten också fasta på behovet av en renodling av skolans uppgifter. Tyvärr ligger det mycket i iakttagelsen att skolan under de senaste decennierna blivit en tummelplats för allehanda ideologiska experiment...[...] Egalitära strävanden har emellertid urartat i en nedlåtenhet för fakta och kunskaper. Respekt för andras åsikter har blandats ihop med värdeneutralitet som om allt vore acceptabelt. Prestation har förväxlats med elitism. Insikten om att kunskap ger den svage verklig styrka har periodvis gått förlorad. 98L30

Lösningen på skolans problematik tydliggörs som ökad frihet för decentraliserade skolor att individualisera undervisningen, friskolan förs fram som ett medel i kampen mot en skola i kris.

Vägen ur krisen går sannolikt via en friare och mer decentraliserad skola som kan uppfylla individernas önskemål, på deras egna villkor. Friare offentliga skolor och fler privatskolor behövs allt mer i det framtida kunskapssamhället. 98L25

Vägen till utbildningspolitisk framgång går över friare skolor i både privat och offentlig regi. Statens roll är framför allt att ange de grundläggande kraven på vad en medborgarskola ska uppnå samt att kontrollera och jämföra kvaliteten. 98L24

Att det är svårt att rekrytera lärare och skolledare är såväl ett tecken på att något inte står rätt till i skolan som en del av krisen. 98L8

Men när staten mer aktivt börjar värna kvalitet och nationell likvärdighet borde kommunerna samtidigt överlåta större ansvar åt de enskilda skolorna. Staten kan inte besluta att så ska ske. Men en framsynt skolminister skulle i dialog med Skol-Sverige kunna understödja en sådan utveckling mot mer självständiga skolor. 98L6

Den skolpolitik som Jan Björklund skisserar i sin debattartikel omfattar: förstärkt utvärdering, fördubblat läromedelsanslag, satsning på speciallärare, nya gymnasieutbildningar med tydlig forskningsinriktning, försök med tioårig grundskola, vidgad anslagsram så att högre lärarlöner inte tar resurser från verksamheten, fler lektorat och en strävan att låta rektorerna först och främst bli pedagogiska ledare. 98L3

Under valupptakten 1998 publiceras tre skolpolitiska programförklaringar på debattsidan. Centerpartiet, via Andreas Carlgren, kommenterar skolkrisen: "Skolans allvarligaste misslyckande är att många tvingas lämna den utan godkända kunskaper" 98D9. Ylva Johansson presenterar tio punkter för skolan ur regeringens vårproposition, även där tas skolkrisen upp, konstruerad huvudsakligen som en ekonomisk fråga: "För mig som socialdemokrat måste de brister som finns i skolan åtgärdas innan det blir tal om att prioritera sänkta skatter" 98D8. Den borgerliga majoriteten i Stockholms stad presenterar, via skolborgarrådet Jan Björklund (fp), sin skolpolitik genom att "tala klarspråk": "Den svenska skolan befinner sig i kris" 98D1. Denna debattartikel sammanfattar mycket av hållningen i debatten under 1990-talets sista år och tål därför att uppehålla sig något vid.

Här sammanfattas problemen i fyra punkter:

Ett av de viktigaste problemen är att alldeles för många ungdomar lämnar grundskolan i 16-årsåldern med bristfälliga baskunskaper. En stor andel slutar nian med underkända betyg i skolans viktigaste ämnen. [...]. Den andra stora utmaningen i vår skola rör lärarförsörjningen. [...] För det tredje råder det på många håll rena ordningsproblem i skolan. [...] För det fjärde befinner sig skolan i en akut identitetskris efter Göran Perssons gymnasiereform. 98D1

Som framgår blir också skuldfrågan tydligt ställd, det råder ingen tvekan om vilken bakgrunden är till den akuta kris i vilken skolan nu befinner sig.

Krisen i skolan är ingen slump. Den huvudsakligen socialdemokratiska skolpolitik som förts i detta land alltsedan det sena 60-talets radikalisering är på många sätt orsaken bakom de problem vi nu upplever. 98D1

Slutligen formuleras i nio punkter den skolpolitiska kursen för Stockholms stad.

Ökad fokusering på målstyrning, kunskapskrav och utvärdering. [...]

Läsning och skrivning ska stärkas i skolan. [...]

En övergång till ett arbetssätt där elever går vidare till nästa moment först när han eller hon är godkänd i det förra. [...]

Elever med hög teoretisk studiekapacitet skall få möjligheter att möta nya stimulerande utmaningar. [...]

Stockholm ska ansöka hos staten om att få genomföra fullskaleförsök med tioårig grundskola. [...]

Läraryrkets status måste höjas. [...]

Lektoraten återinförs

Fortbildningsmöjligheterna för lärarna ökas kraftigt. [...]

Ledarskapet i skolan uppvärderas. 98D1

Regeringens skolpolitiska förslag (98D8) innehåller tio punkter.

Alla skolor ska nå de nationella målen. [...]

Skolverkets inspektionsnämnd inrättas. [...]

Läraryrket utvecklas. [...]

En ny nationell skolledarutbildning införs.

En nationell provbank byggs upp. [...]

Skolan öppnas mot arbetslivet. [...]

Förbättrade kunskaper i naturvetenskap och teknik. [...]

En ny gymnasieexamen införs. [...]

En viktigare roll för kulturen. [...]

Ett program för IT i skolan. 98D8

I anslutning till dessa programförklaringar uppehåller sig debatten om en skola i kris kring att regeringens förslag tyder på en kursändring i skolfrågor, en kursändring som betraktas som positiv i huvuddelen av artiklarna och ses som en återgång till något som funnits innan debatten gick snett någon gång kring 1970. Den socialdemokratiska hållningen efter den vändningen i skolpolitiken konstrueras som mer lik den linje som dominerar i den diskursiva praktik jag undersökt.

Om det inte var för att skolan är en så viktig verksamhet, skulle det kunna beskrivas som lite komiskt att skolpolitiken efter 25 år av socialdemokratiskt feltänkande är på väg tillbaka till utgångsläget. [...] Vi skulle önska att skolministern var lite mer konkret när det gäller skolledarnas roll, liksom i fråga om lärarnas lön och vikt. Men man kan inte begära att allt socialistiskt bråte ska rensas ut samtidigt. [...] Bättre skolledare och tydligare mätning av resultat kommer, i förening med föräldrars valrätt, att sätta hårdare press på varje skola att ta itu med sina problem och utveckla sina möjligheter. 98L21

Rapporterna ger dessutom tecken på att sunt förnuft kan vara på väg tillbaka, efter ett kvarts sekel av galenskap i så mycket av det officiella tänkandet kring skolan. Skolinspektörer fanns en gång i tiden ... men sköljdes bort av 68-vågen. Nu återinförs de i praktiken [...] Även fokus tyder på återgång till att se verkligheten. Hur bra läser och skriver ungdomar? 99L35

Åter ett påpekande om att de utbildningspolitiska Andra har problem med att se och erkänna hur saker och ting står till, i verkligheten.

Men detta positivt bedömda steg i skolpolitiken räcker inte till för att komma till rätta med den problematik som i den dominerande konstruktionen av utbildningsområdet och den svenska skolan omöjliggör att skolan fungerar som den borde. Detta kan i den föredragna diskursen här delvis föras tillbaka på bristen på sanktioner lärare har att tillgå för att upprätthålla ordningen i klassrummen, delvis på att den nya läroplanen inte riktigt fått genomslag.

Den svenska skolan saknar sanktioner. ”Våra maktmedel som lärare slutar vid att höja rösten. Om inte det hjälper kan vi inte göra så mycket annat”, suckar en lärare i DN:s reportage. Var finns de sänkta betygen i ordning och uppförande? Var finns kvarsittning ett extraår för dem som slarvat bort sin tid? Var finns besluten om avstängning för en tid av elever som förstör för en massa andra elever? Var finns föräldrarna? 99L16

Det pågår i det tysta en gigantisk kravsänkning i det svenska skolväsendet. Det beror på en nationell skolpolitik och ett skol-etablissemang som inte vågar eller vill fullfölja den kunskapsinriktade

syn som 1994 års läroplan och betygssystem bygger på. [...] Många i det svenska utbildningsetablissemanget har aldrig i grunden gillat 1994 års läroplan, därför att den bygger på att det ska ställas tydliga kunskapskrav och att elevernas resultat sedan ska bedömas utifrån dessa krav. 99D4

Om kommunen generellt avskrivs som en problematisk part i debatten så benämns den stockholmska linjen i samband med detta konstaterande av att maktbefogenheter saknas och kunskapsinriktningen uteblir i skolsammanhang som ett föredöme i en stor del av debatten vid den här tiden.

”Att överföra vårt gemensamma bildningsarv till den uppväxande generationen är det övergripande målet för skolväsendet.” Så lyder första meningen i Skolplan 2000, skolrotelns förslag till övergripande måldokument för Stockholms skolor. Så brukade inte skolans uppgift beskrivas för 10 eller 25 år sedan, och skolminister Ingegerd Wärnersson skulle knappast göra det idag. 99L1

Skolan är alltså, i denna konstruktion, i ett kristillstånd under hela årtiondet, dels på grund av de stora ekonomiska nedskärningar som gjorts inom utbildningsområdet men framför allt på grund av en felaktig utbildningspolitisk hållning från socialdemokratisk sida som bland annat inneburit att de reformer som infördes, eller påbörjades, under den borgerliga regeringen aldrig slutförts, att kunskapsinriktningen aldrig realiserats.

Lärarkretsens status

Delvis sammankopplad med debatten om en skola i kris förs en debatt om tillståndet för Sveriges lärarkår. Liksom debatten om en skola i kris tar den här debatten riktigt fart först under den senare delen av årtiondet, med en klar tyngdpunkt på de två sista åren. Men det finns inlägg om lärarnas villkor och arbete redan tidigare.

I den tidiga debatten handlar det om ekonomi, om lärarlöner och lärarnas situation i en tid av ekonomisk nedskärning och förändringar av organisationen i och med kommunaliseringen och skolpengen (92L9, 92L11, 93L12). Lärarfackens företrädare går ut med krav på ett femårsavtal och ett gemensamt ”skolpaket” inför år 2000:

Stora barnkullar kommer att gå i skolan kring sekelskiftet. Ska dessa kunna få en kvalificerad utbildning måste åtgärder vidtas nu för att rekrytera, behålla och locka tillbaka dugliga och kompetenta lärare. Lärarkretsen måste uppvärderas och göras attraktivt. 95D9

Kommunförbundet beskriver sitt intresse som arbetsgivare av att lärarnas löneutveckling kan göra yrket attraktivt (95D1). Löneökningen och en flexibla arbetsorganisation ska höja kvaliteten (96L13). Men uppenbarligen fungerar dessa åtgärder inte, för året efter detta höjs tonen något i fråga om lärarkretsens status:

Lärarnas status har gradvis försämrats. Löneutvecklingen har varit svag. 96L7)

I folkpartiets förslag till nytt partiprogram ”Frihet att växa” lyfts skolan fram som ett centralt tema och där formuleras en önskan att ”göra läraryrket mer attraktivt” (97L20).

Men om folkpartiet nu envetet driver skolfrågorna, i synnerhet den om läraryrkets status, så gör partiet en viktig insats. 97L20

Nu blir läraryrkets status ett centralt debbatema. Problemen, så som de träder fram, sammanfattas i 97L13 som beroende på tre saker; på en förändring av lärarrollen beroende av att nästan alla elever nu går tolv år i skolan, gymnasieskolan alltså inte längre är en elitskola, på en ideologisk, antiauktoritär stämning alltsedan 1968, inte minst inom Skolöverstyrelsen samt på att det nu finns gott om alternativ till läraryrket för studiemotiverade ungdomar (97L13). Dessutom har frihet i arbetstid, sommarloven och den relativt fria förberedelse tiden beskuren och inskränkts under senare år i takt med ambitioner om lärarlagsarbete och liknande, vilket anges ytterligare bidragit till att sänka yrkets attraktivitet.

Framför allt många lärare som redan varit verksamma i yrket i några decennier känner sig svikna. De har fått se sitt yrke förlora i status; den relativa lönen har försämrats och de känner sig ständigt ifrågasatta. Till råga på allt har deras frihet beskuren steg för steg. 97L13

Det har länge funnits en strävan bland socialdemokratiska politiker och radikala skolbyråkrater att omforma lärarkåren. Läraren ska inte vara någon ensamvarg som främst präglas av sina akademiska ämnesstudier utan en lagspelare som är lyhörd för tidens krav. [...] Ingen politiker bör hindra ett sådant arbetssätt när lärare och ledning på en skola ser fördelar med det. Däremot ligger det en fara i att skolministern vill pressa in alla lärare i samma mall. [...] Om lärarna därtill fick en större frihet att i samverkan med eleverna och deras föräldrar finna arbetssätt som passar just dem så skulle yrket också bli attraktivare. 97L11

Precis som i fallet ”en skola i kris” så blir debatten om läraryrkets status allra mest framträdande under valupptakten 1998. Lärarnas situation förs fram som ett område där staten, regeringen och kommunerna misslyckats, som ett uttryck för en misslyckad socialdemokratisk välfärdspolitik som konstrueras som en ”omyndighetspolitik” vilken innebär en ringaktning för lärarnas professionalitet:

Det är visserligen bra om ”samhället” prioriterar lärarna. Ännu bättre vore det om staten och kommunerna gjorde det, och därmed bröt den mångåriga trenden av gradvis nedvärdering av lärarnas sta-

tus, lönevillkor och arbetsförhållanden som följt på den socialdemokratiska politiken. 98L35

Det är i sig bra att det ansvariga statsrådet [skolminister Ylva Johansson] på detta sätt erkänner att allt inte står rätt till i den svenska skolan. [...] Hon har nämligen stött på problem: de som arbetar i skolan har inte samma uppfattning som politikerna om hur skolan ska se ut i framtiden. [...] Skolministern säger sig mena att lärarna är skolans viktigaste resurs. I praktiken har hon visat det på ett märkligt sätt: på hennes förslag ska gymnasieskolor införa styrelser med elevmajoritet som ska leda verksamheten. Det går att betrakta som en modern socialisering av en arbetsplats – det är att ringakta lärarnas professionalism att sätta deras elever att besluta om deras utbildning. 98L14

Dagens lärarbrist beror dock inte främst på att politiker och skoladministratörer inte begripit sig på demografi, utan på deras oförmåga att göra läraryrket till ett attraktivt val [...] Det är dock ingalunda säkert att alla dessa arbetslösa lärare verkligen vill tillbaka. Utbrändhet och bristande trivsel är ett ökande problem inom lärarkåren. Enligt Skolverket har var tredje lärare under det senaste året övervägt att byta yrke. 98L13

Friheten i yrket avgörs inte bara av arbetstiden och möjligheterna till förkovran, inte bara av hur avtal om kompetensutveckling efterlevs. Men utan respekt för lärarnas professionalism och vilja att ta ansvar kommer man inte att kunna locka de människor till skolan som har bäst förutsättningar att bli goda lärare. 98L4

Förutom den socialdemokratiska regeringen och kommunerna framträder skolledningen som en bidragande faktor till lärarnas problematiska situation. Men skolledningens svårigheter konstrueras i hög grad som beroende på felplanering och ekonomiska nedskärningar snarare än på deras brister, även om deras placering något utanför skolans realitet, klassrumsvardagen, tilldelar dem lägre expertstatus när det gäller undervisning än lärarna.

Men de talade också om hindren, om kommunalpolitiker som saknar förståelse för skolans behov och om rektorer som inte förmår ge lärarna det stöd de behöver för att kunna utveckla undervisningen. 98L10

Samtidigt som regeringens bristande respekt för lärarkårens professionalitet alltså förs fram som en grund till lärarkårens svåra situation så framförs önskemål om att lärarutbildningen ska öppnas för fler grupper, vilket skulle kunna tolkas som just en nedprioritering av det specifika i läraryrket, åtminstone då det kopplas samman med önskemål om en snabb väg in i yrket för dessa andra yrkesgrupper.

Läraryrket måste bli attraktivare och kunna nås på flera vägar. [...] Dessutom ska det bli lättare för personer med annan yrkesbakgrund att slå in på lärarbanan. Detta är utmärkta förslag – men inte alls någon naturlig fortsättning på de senaste decenniernas socialdemokratiska skolpolitik. 98L9

Läraryrkets sjunkande status kopplas också till det kunskapsförakt man tillmäter de utbildningspolitiska Andra, de som positioneras som flumpe-dagogerna. Eftersom dessa tilldelas uppfattningen att kunskap inte är viktig i det framtida samhället blir det begripligt att inte heller bärarna och överförarna av kunskapen, lärarna, är särskilt viktiga för dem. Här uttalar sig bland annat folkpartiets partiledare Lars Leijonborg tillsammans med deras skolråd, Jan Björklund.

En del tror att lärarnas betydelse minskar i framtiden. [...] Vi tillåter oss att tvivla på det. Mycket annat kan undvaras, men till sist är det ändå lärarna som ska dela med sig av sin kunskap, sitt engagemang och sin entusiasm för sitt ämne, som ska lära barnen koderna för att skilja på viktigt och oviktigt och att kunna sova och värdera information och kunskap. Vi vill gå så långt som att säga: ”lärarna är skolan”. Det är därför en ödesfråga för Sverige att öka statusen på läraryrket. [...] Folkpartiet presenterar i dag, vid en stor konferens i Stockholm, ett omfattande program för att stärka lärarna. En del av förslagen kommer att uppfattas som starkt kontroversiella, men vi ryggar inte för den debatten. 98D16

I motsats till ”flumpe-dagogerna” är denna föredragna hållning alltså inte rädd för att gå in i debatten till kunskapens försvar. Dessa båda debattörer kommenterar också ”rykten” om planer på att införa enhetslärare som ett steg i vad man uppfattar som en nedprioritering av kunskap som skolans yttersta mål. Enhetsläraren omtalas på flera ställen i materialet som en gammal socialdemokratisk dröm.

Det finns långtgående planer inom utbildningsdepartementets socialdemokratiska ledning att införa ”enhetslärare”, alltså 1–9-lärare, i den svenska grundskolan. Enligt vår mening skulle detta vara ännu ett steg på vägen mot att urholka skolans kunskapsmål genom att lärarna skulle få alltför grunda ämneskunskaper. Detta skulle ytterligare sänka läraryrkets status genom att försvaga känslan av professionalism i läraryrket och därigenom ännu mer försvåra möjligheterna att rekrytera nya lärare. 98D5

Lärarnas kompetens är ett nyckelord och även om lärarna på det stora hela konstrueras som kompetenta så innebär brister i möjligheter till fortbildning och bristen på tydliga kunskapskrav i skolpolitiken att kompetensen kan vara hotad.

Läraryrket har förlorat i status eftersom lärarna får en allt svårare miljö att förmedla sina kunskaper i. Status handlar inte bara om lön, utan också om kompetens. Lärarna har kompetens, men får de en årlig chans att visa den? 98D3

Resultatet visar att många kommuner nonchalerar lärarnas behov av att få utveckla sin kompetens. Det är tyvärr ännu ett tecken på samhällets bristande framförhållning när det gäller skola och utbildning. Förhoppningsvis har vi sett tillräckligt av detta under 90-talet, ett årtionde som i skolan dominerats av att riksdag regering och kommuner valt att spara och skära ner. 98D2

Man behöver inte vara särskilt välinformerad för att finna att läraryrket i dag inte har samma attraktion som andra yrken med akademisk utbildning besitter. Inte heller förvånas observatören av att yrkets status på senare år har sjunkit. Den professionalism som inte minst lärarutbildningen tidigare besatt har skadats av att kompetenskraven i utbildningsexpansionens tidevarv har fått sänkas. En stor del av ämneslärarna ligger inte på den kompetensnivå som tidigare gällde. 99D14

Kopplat till kompetensfrågan finns givetvis frågan om de obehöriga lärarna, även om problemet med obehöriga lärare nämns förvånansvärt sällan i samband med debatten om läraryrkets status. Det centrala även i debatten under decenniets sista år är lärarnas missnöje med sin arbetsituation och förklaringen är fortfarande brister från stat, kommun och skollledning som inneburit brist på förtroende bland lärarna för deras arbetsgivare.

Det råder brist på lärare och i många skolor möter eleverna lärare som saknar pedagogisk utbildning. [...] Var tredje lärare har allvarligt övervägt att byta yrke, tre av fyra är missnöjda med sin lön och hela 85 procent av lärarna säger sig sakna förtroende för sin arbetsgivare, de kommunala politikerna. 98D4

Lärare har utomordentligt lågt förtroende för de politiker som styr skolan. [...] Den stora majoriteten lärare uppfattar att politiska organ ofta brister i realism när det gäller skolan. 99L27

Just känslan av att inte fullt ut vara uppbackad av den egna skolledningen anför av flera lärare i undersökningen som skäl för missnöje med arbetsmiljön. Rektorer som ägnar större delen av arbetstiden åt administrativa göromål klarar inte att skapa de rätta förutsättningarna för det pedagogiska arbetet. 99L22

En del i bristerna när det gäller lärarnas yrkesutövande består i att det inte finns några fungerande riktlinjer för hur nya lärare ska få stöd vid yrkesstart.

Läraryrket: Inom ATEE, Association of Teacher Education in Europe, har en arbetsgrupp genomfört en studie av hur olika lärare stöds under första tiden i yrket. [...] I skarp kontrast till Skottland lyfts Sverige fram som ett exempel på frånvaro av genomarbetade program till nya lärare. 99D15

När läraryrket så kommer med sitt förslag till en ny utformning av läraryrket (SOU 1999:63) får kritiken mot en nedprioritering av ämneskunskaperna och tendenser till enhetslärare i stället för ämneslärare ny skjuts.

Så många ord med så diffus mening. Läraryrket, som var färdig på tisdagen är inget undantag. [...] Med lite exegetik kan man ändå få ut att ämneskunskaper inte längre är så viktiga. De nämns endast med en inskjuten bisats. Kommittén är rent av angelägen om att säga att ämneskunskaper är mindre viktiga numera. 99L24

Nu kommer alarmerande rapporter om läraryrket i den svenska skolan. Problemen vi nu ser beror på tre årtiondens försummelser i svensk skolpolitik. Bildning, kunskap och skola har varit nedprioriterade områden i det socialdemokratiska välfärdsbygget. Nu betalar vi priset: kris i skolan och kris i läraryrket. [...] Kvalitetssänkningen fortsätter om den nya läraryrketkommitténs förslag blir verklighet. Om utredningen genomförs kommer läraryrket status att fortsätta sjunka. De nya lärarna blir okunnigare än de gamla. 99D12

De problem med läraryrket status som konstrueras kvarstår alltså vid decenniets slut och framträder förstärkt genom bemötandet av de förslag till en förändrad läraryrket som läraryrketkommitténs förslag innebär. Det centrala i problematiken är bristen på lärare, som beror på dålig löneutveckling och försämrade arbetsvillkor som inneburit att de bästa kandidaterna söker sig till andra yrken vilket försvagar läraryrket. Därtill kommer en politisk strävan bort från ämneskunskap som även den bidragit till minskad status, attraktivitet och kvalitet i läraryrket. Allt enligt den föredragna diskursen i den studerade praktiken.

Mobbningsfrågan

Mobbning är ett tema som återkommer med jämna mellanrum i materialet. Det kan kopplas till en debatt om normer, etik och värden i skolan med utgångspunkter i skolans värdegrund.

Etik har blivit ett modéord. Men kan man prata upp moralen? Höjs den etiska nivån inom näringslivet genom etikseminarier? Eller slutar eleverna att mobba sina kamrater om lärarna tar upp etiska frågor? 93L18

Underligt i sammanhanget kan tyckas att begreppet kamrater i materialet nästan alltid syftar på jämnåriga mobbare (se t.ex. 93L1, 93L18).

Huvudsakligen aktualiseras mobbningsfrågan under 1990-talet i samband med diskussionerna kring högstadieelev Johanna som krävde Grums kommun på skadestånd för att skolan inte vidtagit tillräckliga åtgärder för att förhindra mobbning mot henne. Tingsrätten biföll Johanna men hovrätten ogillade domen och högsta domstolen fastställde hovrättens dom. De åtgärder skolan vidtagit ansågs i detta fall ha varit tillräckliga, men domen stängde inte dörren för liknande anmälningar.

Fredagen var Johanna Rosenqvists. Hon vann mobbningsmålet mot Grums kommun som av tingsrätten i Karlstad dömdes att betala henne ett skadestånd på 1215 000 kronor. [...] Att det länge funnits en kultur av bagatelliserande inom skolans värld är uppenbart. Uttryck som ”den som ger sig in i leken får leken tåla” har använts för att släta över där de vuxna i stället borde ha markerat var gränsen för det tillåtna går. På senare år har intresset för mobbning ökat, och det finns nu planer mot mobbning på skolorna. [...] Har skolan låtit mobbning fortgå utan att tydligt markera inför förövarna och andra elever att våld eller systematiska trakasserier inte tolereras, så har den inte levt upp till sina skyldigheter gentemot eleverna. 99L8

I mobbningsdebatten finns en viss tendens att lägga skuld på lärarna och rektorerna för de problem som förekommer ute i skolorna något som i övrigt relativt ovanligt i materialet. Men störst skuld får de Andra som inte tar problemet på tillräckligt stort allvar.

Alltför ofta ser lärare och skolledare ingenting eller tolkar knuffar, slag och råa kommentarer som någonting oundvikligt: så har ju barn och ungdomar hållit på i alla tider! [...] När någon elev behandlas illa av sina kamrater måste lärare och skolledare omedelbart reagera. 93L1

Tyvärr förekommer det också fortfarande att lärare direkt eller indirekt medverkar till mobbning. De ser mellan fingrarna eller till och med själva mobbar en elev. Den mobbningen som sker från katedern måste lyftas fram. 93D1

Men ofta skrivs det ansvarsbärande subjektet om i olika termer, ofta är det ”de vuxna” eller ”skolfolk” som bär ansvaret för mobbningen.

Utan stöd från de vuxna, från lärare och föräldrar är barnet utlämnat på nåd och onåd till andra elever. [...] Helt avgörande är därför vad lärare och skolledning gör. Redan från början bör det göras klart att mobbning inte accepteras. 93L21

Förklaringen till att det hos eleverna finns en klyfta mellan ord och handling bör sökas hos de vuxna. Om lärarna talar om vikten av etiska normer men tittar bort när en elev trakasseras av sina kamrater är det ett nog så tydligt budskap. 93L18

Det bästa vore att redan från början slå fast att vuxna har det totala ansvaret för det som sker i skolan, vare sig det är mobbning eller något annat. De attitydglidningar som gör sig gällande när skolfolk anser att ”lite får man tåla” och ”det är hand eget fel också” är inte acceptabla. 94L8

Mobbning finns på alla skolor och det ligger i den vuxnes ansvar att den motarbetas. Och ansvaret delas av alla – anställda, föräldrar, politiker. [...] Förbluffande ofta visar sig vuxenvärlden totalt överraskad även när mycket grava fall av långvarigt mobbning avslöjas. 96L6

En förutsättning för att skolorna ska kunna ta detta ansvar är fler vuxna, inte enbart lärare, i skolan. Vuxna som inte blundar för mobbningen. 98D15

Ibland tydliggörs således vilka som åsyftas med de vuxna, men ofta är det lite oklart vilka det handlar om. Omskrivningarna kan förstås som ett sätt att tala i termer av ansvar men undvika att uttryckligen skuldbelägga lärarna specifikt.

I debatten blir mobbningen konstruerad som en konkret konsekvens av att skolan tappat greppet i fråga om normer och värden och samtidigt en symbol för denna kontrollförlust. Den undergångsstämning som präglar många av skildringarna av hur hot och våld sprider ut sig i ett skolsystem som tappat kontrollen, där lärarna i allt högre grad positionerade som hotade och utsatta, ger en bild av att det här gäller att strama upp och återfå kommandot.

Ett våld som också gör lärarnas situation outhärdlig. Var sjätte elev blir någon gång mobbad. Rädsla präglar många ungdomars skoldag idag. 94D2

Ingen bör förvåna sig över att många känner olust eller ren motvilja när de går till skolan. 96L6

Det finns även andra vittnesmål om hur rektorer sviker. I Expressens på söndagen inledda artikelserie om mobbning redogör skolelever själva för den oro och det obehag som gnager i dem inför skolstarten. 97L12

Diskussionen berör tidvis frågan om huruvida det är rätt av skolor och skolledare att dra in rättssystemet i skolan genom att göra anmälningar till polis och liknande vid fall av trakasserier i skolan.

Det är viktigt att markera att grundläggande värderingar och normer, som att inte kränka sina medmänniskor, gäller i lika hög grad i skolan som i övriga samhället. Det behövs tydliga gränser. Ingen ska behöva tåla en miljö där nedsättande könsord ingår i vardagsspråket. Rättssystemet kan inte lösa den ledarskapskris som den svenska skolan befinner sig i. Eslövsdomen är dock en viktig markering för en skola genomsyrad av respekt. 98L33

Här kopplas mobbningsdebatten uttryckligen till debatten om en skola i kris och brister i gränssättning och normer i skolan på ett sätt som leder tankarna mot att denna normförlust har en motsvarighet i det omgivande samhället.

Specialskoledfrågan

Ett relativt begränsat antal artiklar bildar en debatt som ägnas frågan om var barn med olika typer av svårare funktionshinder bäst skolas. En ilsken reaktion uppstår på att socialdemokraterna, vänsterpartiet och miljöpartiet röstade för avveckling av två specialskolor för barn med grava funktionshinder (99L14, 99D5).

Diskussionen beträffande barn med funktionshinder fokuserar stängandet av dessa statliga specialskolor för svårt handikappade barn. Att ta dessa, redan så förfördelade barn, ur en situation där de känner sig trygga och i stället tvinga in dem i en allmän skola där de inte kommer att någon som helst chans att utvecklas konstrueras som en absurd överdrift kopplad till de likriktningssträvanden som etableras som en central del av idén om en gemensam skola för alla.

Varför ska barn som redan är så utsatta berövas en uppskattad och väl fungerande skolform? [...] Barnens behov borde stå i centrum. Men med sitt ovanifrånperspektiv och sin nonchalans inför de barn som berörs har Wärnersson i stället valt att sätta dogmerna i centrum. Trossatsen i dag heter "en skola för alla". I denna ska alla barn integreras, vare sig de vill eller inte. 99L15

Här konstrueras de Andras utbildningspolitik åter i termer av ett överdrivet enhetsideal. Att urskilja dessa barn och erbjuda dem en anpassad skolgång på specialskolor etableras som bättre än att envist insistera i strävandet efter en gemensam skola.

Skolans värdegrund

Efter ett antal fall där elever burit rasistiska och nazistiska symboler i skolan bröt en debatt ut som handlade om hur skolan ska hantera sådant och vilka möjligheter till sanktioner som finns att tillgå. Riksdagen höll en debatt om rasistiskt våld och justitieminister Laila Freivalds gav besked att

”Nazistiska yttringar i skolan är något fullständigt oacceptabelt och man har redan med gällande lagar och regler möjlighet att ingripa” 95L4. I anslutning till detta hyllas rektorerna i Eskilstuna som ingripit genom att utfärda ett totalt förbud ”mot alla tecken som kan förknippas med nazismen eller andra militanta rasistiska organisationer” 95L1. Skolverket positioneras i sammanhanget som otydligt.

Heder åt rektorerna i Eskilstuna som vågat ingripa trots vad Skolverket säger. Det handlar inte om yttrandefrihet utan om hot som riktas mot andra elever. Hot om personligt fysiskt våld är de här symbolernas budskap. Ledarna i skolan måste kunna skydda freden och respekten i elevernas arbetsmiljö; annars tar nazisterna över ledningen för skolan. Sedan behövs det också en stor dos undervisning om vad nazismen gjort, vad demokrati är och vad toleransen kräver. Åtskilligt fattas uppenbarligen av det slaget i dagens svenska skola. 95L1

Även under senare delen av årtiondet återkommer debatten om skolans värdegrund i några vändor. Här riktas kritik mot vad som konstrueras som värderelativism i vissa pedagogiska strömningar.

Det finns större anledning att varna för tendenser till värdenutralitet i den vanliga skolan. Under devisen ”eleverna ska få ta fri ställning” har det hänt att lärare inbjudit antidemokrater att propagera för sin sak, på jämbördig fot med demokratiska synsätt. Utifrån en falsk föreställning om att vuxensamhället begår övergrepp på barnen om det överför några normer alls har elever getts signalen att alla lärar är lika goda, rymmer samma blandning av myter och tro. [...] Vi har intrycket att ett uppvaknande nu skett, i spåren på förfärliga händelser i vårt land. Lärare och skola måste stå för någonting, annars är de inte lärare och skola. 97L1

Elever och föräldrar ska kunna lita på att skolan står för vissa grundläggande värden, att alla kan känna sig trygga i skolan och behandlar varandra med ömsesidig respekt. Lika självklart är det att läraren är mer än en reseledare i kunskapens värld. Läraren ska vara en person som inte bara erbjuder var och en ett smörgåsbord av alternativ utan också vågar stå för något. 98L20

En undersökning som fick återverkningar på värdedebatten framförde att en av tre svenska elever som gick ut nionde klass inte sade sig vara säkra på att förintelsen ägt rum. I samband med detta ställdes krav på ökat utrymme för historieämnet.

När en tredjedel av de ungdomar som lämnar den svenska grundskolan inte säger sig veta huruvida Förintelsen ägt rum, då är det något som brister. 97L3

”Om lärarna i historia och samhällskunskap fullgjort sitt uppdrag borde en demonstration till minnet av kristallnatten vara otänkbar, annat än som sorgetåg.” Det var slutmeningen i vår kommentar till den antisemitiska demonstrationen i Stockholm. Vi fokuserar en aspekt, fullt medvetna om att det inte är den enda. En rad lärare i historia och samhällskunskap har protesterat: vi gör vårt arbete men har inte ansvaret för läroplanerna; vi kan inte ta totalansvar för samhället, medierna har större del i ansvaret för våld och vandalisering! 97L5

Endast tre gymnasieprogram erbjuder obligatorisk historieundervisning. För elever på ytterligare något program blir historia därmed bara i gynnsamma fall ett valbart ämne. Men Förintelsen är inte valbar. 99D19

Olika förslag kopplade till social kompetens läggs fram som kan placeras i den här debatten. Kristdemokraternas förslag om betyg i ”social kompetens” (97L2) kommenteras som ett piggt förslag på ledarplats. Senare funderar skolminister Ingegerd Wärnersson att införa social kompetens som eget skolämne på gymnasiet (99L10, 99L11). Detta bemöts mer negativt:

Lika lite som föräldrar kan avsätta en timme i veckan för ”normöverföring” kan skolan göra det. 99L10.

Målet ska alltså vara att göra ungdomar ”socialt kompetenta”, klonas efter en modeklyscha? 99L11

Detta återkommer under begreppsparet krav/frihet i nästa kapitel.

Därmed har jag kategoriserat materialet i termer av de större och mer sammanhängande debatter som utgjorde utbildningsdebatten på debatt- och ledarsidorna på Dagens Nyheter under 1990-talet. Samtidigt har jag inlett analysen av dem och kontextualiserat ett område i termer av utbildningspolitiska reformer och diskussioner under detta årtionde. I följande kapitel vill jag fördjupa några av de centrala spänningsfält som aktualiseras i de debatter jag visat på i detta kapitel.

Noter

¹ I en bilaga (s 237) redovisas de artiklar som konstituerar respektive debatt samt spridningen i tid.

² Citaten ur artikelmaterialet refereras i enlighet med mina benämningar. Förkortningen anger årtal, debatt eller ledarartikel samt ordningsnummer. Artiklarna listas i anslutning till referenserna.

³ Kristen Demokratisk samling, senare kd.

Teman

Den andra ingång i artikelmaterialet har jag gjort här är att kategorisera det med hjälp av ett antal begreppspar som är centrala för utbildningsområdet och som mer direkt kan kopplas till lärarskapet. Begreppsparen är sprungna ur mina läsningar av artiklarna i form av teman vilka återkommit i olika skepnader i olika sammanhang i mina läsningar av materialet. De fanns alltså inte färdiga som analysverktyg inför min studie. Avsikten är att detta kapitel tillsammans med kapitel 8 ska utgöra basen för de kapitel som följer. Genom att sträva efter att lyfta fram den diskursiva kamp som dessa begreppspar är föremål för vill jag tydliggöra den innebördernas rörelse som språk och text innebär, och samtidigt säga något om karaktären på utbildningsdebatten i mitt material som gör det möjligt att följa på vilka grunder jag sedan formulerar etableranden, formeringar, positioneringar och konstruktioner.

Fem begreppspar

De grundläggande och övergripande frågor som vägledde analysen av debatterna (jfr kap. 7) ligger till grund även för dessa läsningar. Det innebär att jag även här, samtidigt som jag presenterar de olika kategorierna, frågar efter vad som blir konstruerat som ett problem, vilka som blir positionerade som skyldiga respektive hjältar och vad som konstrueras som lösningar på problemen. Här skär jag genom materialet i en annan vinkel än i förra kapitlet vilket innebär att de teman som formuleras i detta kapitel delvis kommer att korsa och överlappa de samband jag kallat debatter i kapitel 7 liksom de ömsesidigt överlappar och korsar varandra. Det inte rör sig därmed på intet sätt om ett kategoriserande i termer av absoluta och varandra ömsesidigt uteslutande kategorier.

Sortering/integrering

Ett av de kategoriseringsteman som trädde fram vid mina läsningar av 1990-talsartiklarna var spänningsfältet mellan utbildningen, skolan och lärarna som, å ena sidan, åtskiljare, differentierare eller sorterare eller, å andra sidan, skillnadsutjämnare, jämlikare eller integrerare.

I materialet kommer den diskursiva kampen kring dessa jämlikhetssträvanden framför allt upp i debatterna om en ny gymnasieskola, flexibel skolstart för sexåringar, en skola i kris och om barn med särskilda behov. Dessa strävanden beskrivs till stor del med misstro och skepsis. Problemet definieras som att jämlikhet blivit till likformighet och betecknas i termer av en förenklad samma-åt-alla-jämlikhet vilken tillskrivs de positionerade utbildningspolitiska Andra, vilka som sagt i stort är liktydiga med socialdemokraterna. I diskurstermer är det tydligt hur jämlikhetssträvanden som strategi och begrepp delegitimeras genom att på detta sätt placeras och fixeras vid en önskan om strömlinjeformning och brist på individualism och flexibilitet. Likriktningen i och med idealet enhetsskola etableras redan under det tidiga 1990-talet i materialet som alltför långt driven.

Innan ett nytt skolår läggs till de nio som redan är obligatoriska bör man dock fråga sig om en förlängning av den tid eleverna hålls samman inom en klass är önskvärd. Spännvidden mellan de elever som har lätt att lära och de som behöver mer tid på sig kommer knappast att bli mindre bara för att skolan börjar ett år tidigare. [...] Men en förlängning av den tid klasserna hålls ihop och alla elever ges i huvudsak samma undervisning skulle kunna förvärpa problemen. 92L5

Dessutom finns det behov av större flexibilitet också högre upp i årskurserna. På högstadietär skillnaderna i olika elevers behov och förutsättningar minst lika stora som under de första skolåren [...]. Men elevernas möjligheter att påverka den egna situationen är alltför små. 92L5

Denna kritiska inställning till jämlikhetssträvanden i termer av en gemensam skola som ideal följer med som föredragen diskurs medan 1990-talet framskrider.

Resultatet av denna överdrivna vilja att stöpa alla elever i samma form är att vissa program i gymnasiet har stora, ibland mycket stora, problem. 98D7

Strävanden mot enhetlighet i utbildningsnivå genom att hålla samman elever med vad som konstrueras som radikalt olika förutsättningar fortsätter att vara en central punkt i konstruktionen av differentieringsfrågan under hela årtiondet och förstärktes under de tre sista årens aktiva utbildningsdebatt.

Tidigare har man, självklart, anpassat kurserna efter elevernas förutsättningar, men nu ska alltså alla läsa samma kurs. 95D4

Om detta mönster står i sig och det stora flertalet underkända aldrig uppnår godkänd nivå står vi inför [...] ett stort skolpolitiskt misslyckande. Då om inte förr måste den långt drivna enhetligheten i skolsystemet överges... 97L19

Det stora felet med gymnasireformen var att den i stället för att individualisera skolan gjorde den än mer likriktad, enhetlig och strömlinjeformad. Man kan uttrycka det så att gymnasiet ”grundskolefierades”. 98D7

Även i temat sortering/integrering uppträder skolans kvalitetsansvar som allt viktigare i takt med att årtiondet framskrider. Eleven konstrueras här som råmaterial och ett objekt som ska transporteras genom systemet, och vars kunskapsstatus underhand ska genomgå kvalitetsprövning för att brister ska kunna fastställas och kompenseras.

Därmed har kunskapen ställts i centrum. Det har blivit tydligare att skolan inte bara har ett givet elevmaterial som den ska sortera och slussa uppåt i utbildningssystemet. Den har ett kvalitetsansvar. [...] Lärarens uppgift är inte att hellre fria än fälla för att så många som möjligt ska kunna gå vidare utan att identifiera de elever som har stora svårigheter och ge dem det stöd som de behöver för att kunna fullfölja sin utbildning. 98L26

Elevernas förmåga att ta till sig denna kunskap fastslås som ojämnt fördelad vilket innebär att enhetlighet som ideal kommer att innebära att några slås ut därför att de inte hinner med i undervisningstempot.

...visar att den socialdemokratiska strävan efter en enhetlig skolmodell ända upp på gymnasienivå fick ett högt pris i form av utslagning. 98L18

Sammanblandningen av ”jämlighet” och ”likhet” behöver upphävas. 99L35

Gymnasielärarna brottas dagligen med de konkreta följderna av reformen: besvikelser, underkännanden och avhopp. 98D7

Det problem som definieras i temat kan därmed sammanfattas som att utbildningssystemet sitter fast i en övervintrad idé om likriktning och enhetstänkande. Den socialdemokratiska strävan efter utjämning av sociala skillnader och orättvisor har i den huvudsakliga konstruktionen här inneburit att elever tvingas in i system som inte passar dem därför att de är för omotiverade eller för begåvade. Det har även inneburit att lärare tvingas undervisa grupper med elever vars förutsättningar är så olika att det blir närmast omöjligt för dem att samordna undervisningen och samtidigt få den att passa alla elever. Spänningsfältet mellan idealet om en gemensam skola för alla och en skola med individualisering som central målsättning framträder som allt tydligare vilket manifesteras i tillskrivningar av negativa attribut som delegitimerar jämlikhetssträvan som givet utbildningspolitiskt mål. Skulden till problematiken tilldelas således socialdemokratisk utbildnings-

politik under tiden efter 1970 som drivit och förvridit denna jämlikhet genom att koppla den till likhet.

Lösningen på detta problem konstrueras som ett utbildningssystem där den skillnad som fastställs som faktisk inte ignoreras och förtigs utan i stället görs synlig och betraktas som en grund för differentiering och individualisering.

När det finns fastlagda kunskapskrav kan inte längre det förhållandet att det finns elever som inte tar till sig ens de nödvändigaste baskunskaperna längre sopas under mattan [...] Verkligheten blir uppenbar för envar och konsekvenserna kännbara. 98L16

Men den tilltalande grundtanken bakom det nya betygssystemet och den ständiga strävan att varje elev ska nå goda baskunskaper får inte förväxlas med verkligheten. 98L17

Huvudproblemet är i stället ojämnheten, den stora variationen mellan skolor och inom årskurser. [...] Att inte låtsas om att problemen finns och att de fordrar varierande arbetsinsatser är ingen hjälp. Ändå sker det på många håll i skolan. 99L6

Mängder av fakta talar för att gymnasiet befinner sig i en djup kris [...] Dessa problem vill regeringen dölja till efter valet. 98D10

Jag möter förtvivlade gymnasielärare varje gång jag besöker en gymnasieskola. Varför vill regeringen och Skolverket dölja problemen i gymnasiet? 98D13

I flera av citaten ovan hänvisas till att regeringen inte låtsas om de problem som finns. En relativt vanlig anklagelse mot det som positioneras som de utbildningspolitiska Andra i materialet är just att de försöker osynliggöra de problem som skolan dras med och att detta bidrar till att försvåra lärarnas arbetssituation.

Här konstrueras både folkpartiets skolpolitik och tidningen Dagens Nyheters agerande som rakryggat avslöjande av obekväma sanningar för att kunna gripa sig an och ta itu med problem som alltför länge förtigits. Samtidigt lyfts lärarna fram som oroade, medvetna om problemen men bakbundna av politiska beslut och reformer och därmed oförmögna att göra något konkret åt problemen.

Att tydliggöra verkliga tillstånd och begränsningar i elevgruppen sker i den föredragna utbildningskonstruktionen i materialet, särskilt under årtiondets sista tre år, bäst via tester som tydliggör brister. Problemen med begränsningarna skulle i den föredragna diskursen också kunna begränsas genom ökade valmöjligheter för eleverna och deras föräldrar i fråga om olika kurser etcetera. Då skulle fler elever kunna söka de vägar som passar just dem och det kompensatoriska momentet skulle förenklas genom att heterogeniteten skulle bli reducerad.

I Stockholm ska det emellertid bli en annan ordning. Tydliga kriterier och tidig hjälp åt barnen är receptet. Prov i tredje årskursen så att ingen går vidare utan att ha den läs- och skrivförmåga som krävs, ämnar Jan Björklund föreslå [...]. Den ambitionen är värd att upplä-
deras. 99L6

Man måste införa spärrar vid intagning och dessutom fördela de antagna efter betyg (nivågruppering) i de parallella klasser som finns på skolan för att få rimligt homogena undervisningsgrupper. 99D20

Med fastlagda minimikrav måste skolan tidigt reagera när någon elev halkar efter. I praktiken kommer målet att alla ska bli godkända aldrig att uppnås. Men själva existensen av en godkändgräns kan pressa rektorer, lärare och elever att göra mer. 99L34

Särskilt de nationella proven förs fram som en underutnyttjad källa när det gäller att identifiera skillnad som utgångspunkt för att differentiera undervisningen. Denna lösning kopplas tydligt till en strävan att återinför vad man betecknar som kunskapskraven i den svenska skolan, att (åter)-upp-
rätta en skola ”med kunskapsrespekten som rättesnöre” (91L8). Ett exempel på en åtgärd i den riktningen, kopplat till elevens och föräldrarnas egna val som ett sätt att åstadkomma mer homogena undervisningsgrupper och därmed möjliggöra lärarnas arbete, är de båda gymnasieskolor för högpresterande och studiemotiverade elever som startas i Stockholm.

Olika elever behöver olika lång inläringstid. [...] Skolan har varit dålig på att beakta elevers olika förutsättningar. Kravet på att hålla ihop klasser och tvinga alla till samma studietakt har gjort att elever med inläringssvårigheter ohjälpligt blivit efter... Men denna syn på skolan har också drabbat de högpresterande eleverna, som ofta blir understimulerade. 99L28

Att högpresterande elever ofta inte ges tillräcklig stimulans i skolan är ett problem som börjar erkännas. I Stockholm har den borgerliga majoriteten beslutat att inrätta särskilda profilklasser i matematik och naturvetenskap... [...] När det gäller blotta tanken på att ”dela upp elever efter deras bedömda begåvning” är det dock tvärstopp. Skolministern vill nämligen inte vidta åtgärder som ”skulle riskera att öka segregationen”. Även om det innebär att begåvade barn förlorar intresset för studier. 99L25

Detta kan också innebära möjligheter till en tidigare ingång i yrkeslivet, och ett eventuellt återvändande till teoretiska studier när man passar bättre in i det systemet genom att vara motiverad och kunnat kompensera brister genom att lära av livet. I denna konstruktion av elevernas olika förutsättningar kommer dessa till uttryck i den olika takt de lär och i några fall uttrycks de även som innebärande en gräns för möjligheter hos var och en. I huvudsak skiljs mellan studiemotiverade och högpresterande elever å ena

sidan, och inte studiemotiverade å den andra. Elever som positioneras som mindre studiemotiverade är alltså inte så ofta lågpresterande, men även sådana tillskrivningar sker.

I samband med diskussionen om att lära av livet konstrueras arbetslivet/ verkligheten som en god skola för de elever som positioneras som mindre studiemotiverade.

Den bästa skolningen kan många få genom att komma ut i livet, möta dess realiteter och lära av erfarna vuxna i ett äkta ansvar. Sedan ska det gå att återkomma till skolbänken... när motivationen blir större. 98L22

Gymnasiet måste, enligt vår uppfattning, kunna rymma både de ungdomar som vill gå vidare till akademisk utbildning och dem som är mer inriktade på att gå ut i arbetslivet direkt efter gymnasiet. Gymnasieeleverna måste få välja, inte bara studieväg, utan också ambitionsnivå i sina studier.[...] En ny borgerlig regering i höst måste dra tillbaka den proposition som idag läggs på riksdagens bord. Stora delar av fundamenten i Göran Perssons gymnasiereform måste rivs upp. Först då finns det förutsättningar att nå den vackra målsättningen om ett gymnasium för alla. 98D7

Ett gymnasium för alla innebär då ett gymnasium man kan välja bort, helt eller delvis. Här passar förslag om en lärlingsutbildning som både regeringen och den borgerliga oppositionen lägger fram under 1990-talet väl in i konstruktionen.

Därför behövs även mindre omfattande program och mer renodlade lärlingsutbildningar. En kortare eller mindre teoretisk utbildning som fullföljs har ett långt större värde än en på papperet visserligen ambitiösare men likväl aldrig avslutat gymnasieutbildning. 98L18

Jämlikhet blir i grunden omtvistat och utsatt för en diskursiv dragkamp i materialet. Den konstruktion av sortering som en förutsättning för integration som konstrueras blir en tydlig och uttalad negation av en föreställning om jämlikhet som likhet, en konstruktion som tilldelas de utbildningspolitiska Andra. För att uppnå jämlikhet i den konstruktion som dominerar här krävs sortering. Denna sortering kan nås via det fria valets självpålagda ansvar som då kommer att innebära att elever och föräldrar väljer det som bäst är anpassat efter vad som konstrueras som elevens faktiska förutsättningar och dess målsättningar och som därmed kommer att fungera bäst för denna. Den kan också ske utifrån korrekta tester som visar på de brister som finns och kan bilda underlag för kompensatoriska åtgärder. Det finns exempel där en annan diskurs verkar och där integrerandet innebär ett jämlikhetssträvande. Men den konstruktion jag här lyfter fram kommer i mina

läsningar ut som den starkare i den dragkampen och som den föredragna i den studerade diskursiva praktiken.

Förmedling/handledning

Ett annat begreppspar där den kamp om innebörder som ständigt förs blir tydlig är relationen förmedling/handledning.

I takt med utbredningen av det som brukar benämnas informations-samhället har lärares uppgifter förändrats. En skola som ska konkurrerar med diverse andra, bland annat mediala, kunskapsförmedlare måste fundera över grunden till sin legitimitet. Undervisningens innehåll har allt oftare formulerats som att leda elevers lärande, stödja dem i deras självständiga sökande efter information och kunskap och den strikt kunskapsförmedlande lärarrollen har utmanats av en handledar- eller mentorsroll (jfr t.ex. SOU 1999:63; Carlgren & Marton 2000).

I artiklarna återfinns detta tema i huvudsak inom debatterna om en skola i kris och läraryrkets status. Där finns exempel på röster som beskriver denna utveckling bort från kunskapsförmedling som huvudsaklig läraruppgift i positiva ordalag. Handledarrollen ger möjlighet att individualisera undervisningen, något som generellt sett konstrueras som positivt i materialet. Samtidigt poängteras att denna förändring inte är någonting som är enkelt för den enskilda läraren att handha.

Eleverna är inte längre lika benägna att lyda eller lyssna andäktigt bara för att det är en lärare som talar. Många lärare känner det säkert som en befrielse att slippa bära upp en auktoritär roll. Men att avståndet till eleverna har minskat innebär samtidigt att uppgiften blivit svårare. [...] man måste söka nya vägar att ge den enskilda läraren någon form av stöd. 92L17

Lärarna blir inspiratörer, organisatörer, arbetsledare och kunskapsförmedlare. Alla lärare måste ges möjlighet att utveckla sin egen yrkesroll. 95D9

Men i relativt hög grad problematiseras denna förändring av lärarrollen som en integrerad del av den förändring mot större slapphet och lägre kunskapskrav som skolan i stort beskrivs ha genomgått. Då konstrueras den som ett problem. Även andra aspekter på en förskjutning bort ifrån vad man kan kalla en traditionell skolverksamhet, till exempel olika sätt att lösa upp ämnesgränser, beskrivs ofta med misstänksamhet. Ofta konstrueras dessa förändringar som modenycker eller tillfälliga trender och ställs på det viset i motsats till vad som blir betraktat som mer konstant och beprövat kvalitet markerad i tradition. Exempel på fenomen som konstrueras som sådana förskjutningar och pedagogiska modenycker är indelningar i

ämnesblock i stället för rena skolämnena, betygsmotstånd och strävan mot ”katederlös” undervisning.

En modebetonad och luddig tro på värdet av att alla ämnen vispas samman till en välsmakande trevlig sufflé är däremot bara fördummande och förslöande. I stort sett har varje skolämne sin egen struktur. Kunskaperna i vår tid är oändliga; man måste välja så systematiska utsnitt som möjligt för att få överblick och sammanhang. 91L9

Centerpartiet blev under 70-talet i nästan lika hög grad som socialdemokratin influerat av de kvasiradikala idéerna om att betyg utgör ett hinder för god undervisning och att en lärare i katedern är en dålig lärare. [...] Sedan dess har en tillnyktring skett. 98L23

Den omedelbara fara och det problem som konstrueras i anslutning till detta är att den kvalificerade kunskapen kommer på skam och förringas när den likställs med den okvalificerade information eleverna själva kan söka reda på. Detta reducerade kunskapsbegrepp tillskrivs den skolbild huvuddelen av artiklarna positionerar sig gentemot, socialdemokratisk utbildningspolitik, ofta benämnd flumpedagogisk. Det omtalas på ett flertal ställen i materialet hur denna flumpedagogik hade sin höjdpunkt under tiden efter 1970 och hur även andra politiska partiers utbildningspolitik drogs med i yran. Men nu har alltså en tillnyktring skett, vilket etableras som gott eftersom kunskap under denna period råkat i vanrykte.

Men faktakunskaperna är inte bara något som man vid behov plockar fram ur någon handbok. Vi behöver en egen minnesbank av kunskaper för att kunna bedöma det vi möter i handböcker eller på Internet. 97L16

Den relativisering av kunskapsbegreppet som länge varit en älsklingsidé inom flumpedagogiken, är i själva verket ett av de största hoten mot den goda skolan. 97D18

Lika självklart ska det vara att läraren är mer än en reseledare i kunskapens värld. Läraren ska vara en person som inte bara erbjuder var och en ett smörgåsbord av alternativ utan också vågar stå för något. Att försöka skilja viktigt från mindre viktigt, värdefullt från mindre värdefullt är inte att begå övergrepp mot-eleverna som individer. Det är att ge dem ledning av det slag som varje ung människa har rätt att kräva av sina lärare. 98L12

Kunskap placeras därmed uttryckligen som en resurs inom individen och den goda skolans uppgift blir den att placera denna kunskap där genom kompetenta lärare som vet vilken kunskap som är verklig, viktig och värdefull och som kan vägleda eleven till dess den själv kan ta det ansvaret. Skolan förmedlar, eller överför (t.ex. 99L1) kunskap och bildningsarv.

Också i detta sammanhang konstrueras jämlikhetssträvanden som ett problem. Strävan efter likformighet uppges ha inneburit en blindhet inför behovet av kunskap som en konsekvens av att andra uppgifter tilldelats skolan vilket inneburit att kunskapsmålet hamnat i skymundan. I den dragkamp som förs mellan olika utbildningsdiskurser konstrueras den egna linjen återigen som kunskapscentrerad.

Egalitära strävanden har emellanåt urartat i en nedlåtenhet för fakta och kunskaper. [...] Det är därför både välgörande och välkommet att en så stor del av debatten kommit att handla om kunskapens värde och om behovet av att lärare först och främst måste få fungera som just lärare. 98L30

Att ”få fungera som just lärare” kan i detta sammanhang förstås i relation till alla de icke-lärar-positioner läraren tvingas in i av den utbildningsdiskurs mot vilken den egna positioneras. Att fungera som just lärare är här kopplat till frågan om förmedling/handledning i och med att lärarens uppgifter på det viset görs till liktydiga med att få möjlighet att fungera som kompetent och professionell kunskapsförmedlare.

Kan det vara slut på nedtoningen av skolans kunskapsmål? Kan enhetsläraren definitivt avskrivas? Eller vill socialdemokraterna hålla öppet för en flummigare skolpolitik efter valet? 98D5

... förslag som skolan inte behöver, som mindre (!) ämneskunskaper och en ytterligare uttunning av de olika lärarkategoriernas specifika kompetenser. [...] Det är hög tid att bryta den här inriktningen – att ständigt skylla problemen på lärarna i stället för på skolpolitiken. 99D12

Den enskilda läraren som bärare av ett specifikt kunskaps gods och förmedlare av ett bildningsarv konstrueras som hotad av dessa politiska strävanden att föra fram en lärarposition som kan fungera på alla skolans stadier i alla olika ämnen. Enhetsläraren blir ett begrepp som fixerar dessa förskjutningar i fråga om vad en lärare är och kan vara som något negativt och förkastligt medan kunskapsmål, ämneskunskaper och lärarkategoriernas specifika kompetenser i citaten ovan är exempel på begrepp som legitimerar den egna konstruktionen.

Många av de artiklar som tydligt lyfter fram kunskapsbegreppet och positionerar det mot ett flummig och enhetsfanatiskt skolideal är publicerade under den senare delen av 1990-talet, inte minst inför valet 1998 och som en del av debatterna om en skola i kris och läraryrkets status, inte minst i samband med reaktionerna mot lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63). Närmast raljerande tongångar över det förakt för lärares ämneskunskap som tillskrivs de utbildningspolitiska motståndarna förekommer i samband med denna reaktion också.

”Kommittén har uppfattat att läraren som enbart kunskapsförmedlare inte längre är så självklar”. Ni som tror att egen kunskap bidrar till glöd och inspiration också i lärarrollen: bort med det!
99L24

Den goda lärarens specifika ämneskompetens ställs inte bara mot den hotande utbildningspolitiska konstruktionen enhetslärare utan även mot förskolläraren som ett exempel på en lärarkategori som säkerligen är anpassad till just sitt sammanhang, som positioneras som utmärkt i förskolan, men som definitivt inte är bärare av någon specifik ämneskompetens. Därmed poängteras ytterligare det farliga i att låta kraven på ämneskompetens förfalla i skolsammanhang.

I ett alltjämt väl fungerande lågstadium finns nu tendenser att förskollärare tar över som skolledare, bärande en helt annan kunskapsyn än den goda kären av lågstadielärare. 99L32

Det är uppenbart att det är ämnesläraren med sin specifika kompetens och tradition som stiger fram som ideal i det här temat och detta kan inte helt förklaras med att många artiklar specifikt tar upp gymnasieskolan. Ämnesläraren är utgångspunkt för konstruktionen av läraren som primärt kunskapsbärande och kunskapsförmedlande på alla stadier i och med att kunskap blir det centrum, eller det nod, kring vilket kvalitet i utbildning och skola rör sig. Det är i det ljuset den goda läraren fixeras som i första hand kunskapsbärande och förmedlande eller överförande.Handledningsaspekten blir konstruerad positivt i arbetsmarknadstermer, närmast som en mentorsroll, som en väg till ökad individualisering och flexibilitet men huvudsakligen negativt, kopplad till andra sätt att förändra skolans verksamhet vilka tillsammans legitimerar en utbildningspolitisk linje som inte tar skolans kvalitets och kunskapsansvar på allvar. Handledningsaspekten av begreppsparet förmedla/handledda är därmed tydligt underordnad förmedlingsaspekten, och legitimeras huvudsakligen i termer av att den fungerar stödjande för förmedlingsaspekten.

Krav/frihet

Ett tredje begreppspar där materialet visar på en tydlig kamp om innebörder är krav/frihet. Det är nära sammanlänkat med föregående begreppspar liksom med kunskap/fostran. Krav syftar här delvis till de tydliggjorda kunskapskrav som temat förmedling/handleddning lyfte fram och som även poängteras i samband med temat kunskap/fostran, men handlar också om ”hårdare krav på ordning och reda” (97L20). Huvudsakligen kan detta tema kopplas till debatten om en skola i kris, och där skriver jag också mer om den. Temat är också kopplad till andra förskjutningar av skolpolitiskt

slag, som beskrivits av andra forskare vilket jag återger i kapitel 6. En sida av angreppen på vad som återkommande benämns flumskola handlar om ett tillstånd av moraliskt förfall som yttrar sig i minskade krav på eleverna när det gäller exempelvis närvaro, uppförande, språkbruk etcetera. Detta förfall hänförs till en missriktad önskan att skapa en frihet som de utbildningspolitiska Andra misstolkat som kravlös trivsel.

Skolan har blivit för kravlös... det finns elever som alltid kommer för sent utan att någon reagerar. Hur ska det gå när de kommer ut i arbetslivet? 91L6

Ett omfattande skolkl, sena ankomster, ett oacceptabelt grovt språk ... och ett uppträdande som tyder på allt annat än respekt för medmänniskor tillhör tyvärr vardagen. 98D1

...ett stort steg på vägen mot en öppnare och mer demokratisk skola är tydliggörandet av vad som krävs. 95D3

Men ifrågasättandet av kravlöshet och missriktade strävanden efter frihetsutrymmen sker inte i första hand som ett angrepp på den uppväxande generationen eller på de lärare som möter dem i skolvardagen. Lärarna positioneras som oskyldiga till detta förfall, de gör så gott de kan under de omständigheter som råder. En ökad frihet för enskilda skolor och enskilda lärare skulle göra det lättare för lärarna att ställa högre krav. Därmed blir frihet en förutsättning för ökat kravställande.

Att ställa höga krav konstrueras som en elevvänlig handling; det är för att ta eleverna på allvar som kraven borde ställas, för att deras utbildning ska vara en utmaning.

Förutsättningen för att lyckas är att eleverna genom hela skoltiden möter stimulerande utmaningar. Kravlöshet är ingen utmaning. 94D1

...ett stort steg på vägen mot en öppnare och mer demokratisk skola är tydliggörandet av vad som krävs. [...]. Det är fortfarande skolans uppgift att underkänna elever som inte lärt sig något av det som krävs för ett visst betygssteg. 95D3

Det är oerhört viktigt att skolan ställer krav och får eleverna att känna att vad de gör i skolan är betydelsefullt. 94L4

När lärarna är hängivna, ställer krav och lyckas förmedla känslan av att skolarbetet är meningsfullt blir resultaten i regel goda. [...] Skolan behöver en vidgad frihet för att lärare ska kunna utveckla sin förmåga och finna arbetssätt som passar dem och deras elever. 97L7

Att skolarbetet är meningsfullt och utmanande, att det betyder något för eleverna, kopplas därmed till kravställande, som i sin tur kopplas till lärarnas frihet vilken beskärs av politiska försök att kontrollera och likrikta

lärararbetet. Den lärare som arbetar i en skola med frihet att utforma undervisningen i enlighet med den specifika elevgruppen kan ställa krav som är anpassade efter dem och därmed få till stånd en meningsfull undervisningsverksamhet.

I vissa fall blir det i sammanhang där krav på ordning och reda förs på tal i materialet uppenbart att bristen på detta konstrueras som något som kommit att tillta, i analogi med det eviga moraliska förfall som konstaterats av moralpaniker alltsedan de gamla grekerna.

Men det finns ingen motsättning mellan utveckling av undervisningen och krav på närvaro. Snarare tvärtom. [...] Men tyvärr finns oklarheter i den nya gymnasieskolans regelverk som försvårar skolornas kamp mot skolket. 98L2

Hur är det för resten med skolans krav på närvaro för de elever i ”Elevkampanjen” som på onsdagen var ute och marscherade ...? Är det bara att lämna lektionerna hur som helst numera, så snart Trotskij kallar? 99L16

Det lilla ordet *numera* i citatet ovan är värd att lägga märke till. Det är en typ av markörer som inte är helt ovanliga i materialet och som antyder att det varit på ett annat vis tidigare. Det tillstånd av kravlöshet skolan nu drabbats av på grund av missriktade utbildningspolitiska strävanden konstrueras i relation till ett förflutet när det förhöll sig på annat vis. För en tidning som Dagens Nyheter kan det fungera som ett närmande till läsarna, man kan känna sig mer på samma nivå, och positionerar samtidigt tidningen som en modig avslöjare av obekväma men politiskt viktiga sanningar.

Kravställandet är också kopplat till kvalitetskontroll. I samband med begreppsparet valfrihet/likvärdighet lyfts kvalitetskontrollen fram som ett sätt att försäkra sig mot att ökad frihet för de enskilda skolorna inte innebär ett alltför stort ingrepp på likvärdigheten. På samma sätt fungerar kraven på kvalitetskontroll och uppföljning här som ett hinder mot att frihet innebär kaos och kravlöshet.

En friare användning av tiden kan bryta den monotoni som den gamla, strikta tidsindelningen skapat. [...] Men eftersom timplanen inte bara varit en belastning utan också utgjort en del av det skydd som funnits mot kaos och kravlöshet, måste avskaffandet av den förenas med andra kompensande åtgärder. Kraven på kvalitetskontroll och uppföljning måste helt enkelt skärpas. 97L8

Det är inte bara på skolnivå som aspekten krav/frihet konstrueras som i behov av uppstramning. Detta gäller då även på skolsystems nivå där krav borde ställas på att systemet kvalitetskontrolleras i högra grad än det gör för att motverka att frihet blir kravlöshet.

Ett sätt att komma åt bristerna i kravnivåerna som debatteras i materialet, vilket vi sett i debatten om skolans värdegrund, är att sätta betyg på ordning och uppförande, alternativt föra in sådana ämnen i skolundervisningen som nya skolämnen. Betyg i ordning och uppförande konstrueras som en möjlig metod att åstadkomma bättre disciplin, men även eventuella problem detta skulle kunna innebära kommer fram i debatten.

Ett uppförandebetyg skulle han gärna se för att förbättra disciplinen. [...] men jag vet också att ett uppförandebetyg kan göra att elever med problem ger upp helt och hållet. 91L6

...att beredningen bör överväga om betyg ska ges i ordning och/eller uppförande. Mycket tyder på att lärare idag medvetet eller omedvetet väger in sådana omdömen i sin betygsättning. 91L8

Skolan bör införa betyg i "social kompetens", föreslår kristdemokraterna i en uppslagsrik rapport om den svenska grundskolan. Betyget skulle utgå i form av ett skriftligt omdöme. Motsvarigheten förr benämndes som bekant betyg i "ordning och uppförande". Den sociala kompetensen innefattar detta, men också något vidare, däribland "förmågan att utveckla empati, ta ansvar för sina handlingar och kunna säga förlåt", som fd statsrådet Inger Davidsson uttrycker det. [...] Huvudsyftet är förstås att markera och motivera att uppförandet är betydelsefullt. 97L2

Betygsvägen konstrueras som en möjlig väg att gå för att disciplinera, skapa ordning och reda samt öka respekten elever emellan och att man inte bör underskatta betygets förmåga att fungera som styrinstrument är en uppfattning vi möter i en relativt hög andel av artiklarna. Men att föra in skolämnen med ett sådant innehåll, vilket skolminister Wärnersson föreslår under 1999, förefaller som vi såg i samband med debatten om skolans värdegrund inte passa in i denna utbildningskonstruktion.

Det är uppenbart att det Ingegerd Wärnersson menar med social kompetens har ett starkt värdeinslag. Förmodligen tror hon att de elever som får undervisning i ämnet social kompetens skulle bli bättre både som människor och medborgare. Men värderingarna ligger mindre i orden än i handlingarna. 99L10

Nej, det är inte vett och etikett skolministern har i tankarna utan något djupare. 99L11

Då etableras folkpartiets utbildningspolitik med sitt fokus bland annat på kunskapskrav och krav på ordning och reda mer positivt i termer av strategier i syfte att råda bot på problemen som konstrueras i temat krav/frihet.

De förespråkar betyg redan från årskurs fem, längre sammanlagd undervisningstid, tydligare betoning av baskunskaperna, mer läxor, starkare stöd åt elever som halkar efter, hårdare krav på ordning och

reda samt insatser som kan göra läraryrket mer attraktivt. Björklund förnekade på presskonferensen att folkpartiet i och med detta rört sig i konservativ riktning. Men han var ärlig nog att ändå medge att fler än socialdemokraterna rycktes med av den våg av missriktad radikalism som kring 1970 svepte in över skolan. 97L20

Återigen alltså några som drogs med i det omtalade 70-talsförfallet men som nu åter landat. Tydlighet, krav och kunskap är de botemedel som förs fram, ett begrepp som kan exemplifiera detta är uppstramning, som här där det i och för sig handlar om sexåringar i skolan.

Det finns därför behov av en uppstramning. Om sexårsverksamheten, som regeringen och kommittén vill, ska omfattas av samma måldokument som grundskolan, så innebär det en markering av att den liksom skolan har till uppgift att utveckla barnens färdigheter och öka deras kunskaper. 97L23

Det problem som konstrueras i temat krav/frihet kan sammanfattas som att krav har kommit att kopplas samman med frihetsinskränkande i negativ bemärkelse utifrån en uppfattning att varje form av krav och styrning innebär ett otillåtet maktutövande på eleven. Detta har inneburit en svår situation för lärarna som inte ges möjlighet att utföra sitt arbete eftersom detta i sig innebär att ställa krav via ”enhetliga regler som tillämpas konsekvent och som är försedda med tydliga sanktioner” (99L16).

I den diskursiva praktik jag studerat vrids kravaspekten mot frihetsaspekten i den mening att skolan och läraren behöver ett frihetsutrymme för att ställa de krav som undervisningen innebär.

Kunskap/fostran

Frågan om vad som utgör och bör utgöra skolans primära uppgifter är ett annat, klassiskt och närmast givet pedagogiskt intresseområde. Liksom är fallet med övriga begreppspar bryter detta in i, och överlappar flera andra. I detta fall inte minst det förra temat och i temat förmedla/handleda. Spänningsfältet aktualiseras till exempel i samband med debatten kring den nya läroplanen.

Två citat ur det sena 1990-talets artiklar kan sammanfatta den diskursiva konstruktionen av spänningsfältet kunskap/fostran:

att socialdemokratisk skolpolitik sedan 60-talet varit otydlig i fråga om vad som är skolans huvuduppgift. I stället för att behålla skolans kunskapsförmedlande och fostrande roll i fokus har ett antal andra uppgifter förts in i bilden. 98D16

Men hur viktigt det än är att skolan fyller sin fostrande roll bör denna aldrig ställas i motsatsställning till skolans uppgift att ge barnen kunskaper och färdigheter. 99L1

Det första citatet tilldelar åter en skuld till de utbildningspolitiska Andra, en skuld som bottnar i deras otydlighet och som så ofta placerar startpunkten för denna förfelade skolpolitik under 1960 eller 70-talet. Detta citat lyfter också fram en otydlighet som yttrar sig i att båda dessa centrala skoluppdrag, såväl kunskap som fostran, kommit att hamna i skymundan på grund av en massa andra uppgifter som ålagts skolan. Citatet är hämtat ur det jag kategoriserat som debatten om läraryrkets status och dessa andra uppgifter kopplas till att läraren måste beträda icke-läraryrkespositioner. Kunskap och fostran poängteras och slås fast som de rättmätiga huvudsakliga uppdragen för skolan.

Skolan ska inte bara överföra kunskaper från generation till generation utan den utgör också en institution som överför normer och ger de unga erfarenhet. Vilka dessa är kan betyda mycket för eleverna – såväl under de år de tillbringar i skolan som resten av livet. Skolministern bör som den främsta företrädaren för den nationella skolpolitiken självklart ha en hållning till denna aspekt av skolans ansvar. Finns det reformer som hon tror skulle kunna stärka skolan i dess fostrande roll, så är de värda att diskuteras. 99L10

Det konstrueras också, exempelvis i 99L1 ovan, en inre rangordning mellan uppgifterna. Kunskapen överordnas fostran i en reaktion mot tendenser till det motsatta, att överordna fostran som skolans centrala uppgift.

Bildning är ett intressant begrepp i sammanhanget. Läroplansutredningens framskrivning av bildningsbegreppet som centralt i framtidens skola bemöts i det stora hela positivt.

Begreppet bildning var centralt i den senaste stora läroplansutredningen. Men genom att beskriva överföring av ett gemensamt bildningsarv som det övergripande målet för skolan utmanar Skolplan 2000 likväl flera vanliga uppfattningar om vad som bör vara skolans huvuduppgift. En sådan uppfattning är att det är viktigare att skolan fostrar barnen än att den har höga kunskapsmål. En annan är att kritiskt tänkande är viktigare än bildning. En tredje är att skolan med den nya teknikens hjälp ska finna helt nya vägar till kunskap. 99L1

Argumentet för den ståndpunkten har oftast varit att det skapar social trygghet för en elev att ha samma lärare under många år. [...] I praktiken blir naturligtvis en enhetslärare betydligt grundare i sina ämneskunskaper än en lärare som mer kan koncentrera sig på vissa ämnen under en avgränsad tid av elevens skolgång. 98D5

Ämneskunskaperna konstrueras därmed som viktigare i skolsammanhang än den sociala tryggheten och lärarens primära uppgift fastställs återigen som kunskapsförmedlande.

Här tilldelas hemmen och föräldrarna i hög grad fostransansvaret, något som bland annat legitimeras utifrån direktiven till nya läroplanen.

Skolan kan aldrig överta huvudansvaret för fostran och socialisation, uppgifter som traditionellt legat på familjen och närsamhället. 95L7

Sex- och samlevnadsundervisningen nämns inte i direktiven till nya läroplaner. Sexualundervisningen ryms under rubriken elevernas sociala och emotionella utveckling. Och om den delen skriver statsrådet Beatrice Ask att visserligen hör det till skolans uppgift att bidra till elevernas sociala och emotionella utveckling men när det gäller barn och ungdom så har hemmen huvudansvaret. 92D7

I debattcitaten ovan uttrycker förbundsordföranden i RFSU en rädsla för att det faktum att ”rena kunskapsinhämtningen betonas” (92D7) ska gå ut över skolans sexualundervisning som fostran. På det viset kan exemplet illustrera en invändning mot den dominerande konstruktionen där sådana frågor huvudsakligen tilldelas hemmet och familjen:

Debattinlägget om skolans sexualundervisning kan också exemplifiera en annan aspekt av 1990-talsdebatten, den är ett exempel på det något bredare fält av frågor som debatteras i utbildningssammanhang under 1980-talet och en bit in på 1990-talet men som sedan i stort reduceras till några centrala frågor under decenniets senare år, när debatten om en skola i kris och läraryrkets status fyller ut större delen av debattutrymmet i den studerade praktiken.

En annan fråga som kan kopplas till fostransuppgiften och som utgör en del av den bredare debatten under det tidigare skedet, är skolgårdens utformning. Exemplet visar också på en riktning mot utbildningen som samhällsmedborgarfostrande vilken inte är så vanligt i materialet i stort.

På svenska skolgårdar tillbringar barnen ungefär en fjärdedel av sin vakna tid. Skolgården är alltså en avgörande miljö som ska forma morgondagens ansvarstagande beslutsfattare och samarbetsbenägna samhällsmedborgare. 92D8

I övrigt etableras ett kraftfullt avståndstagande till uppfattade tendenser att relativisera trakasserier och mobbning i skolans värld. Som vi såg i samband med mobbningsdebatten blir lärares, och framför allt skolledares, oförmåga att upptäcka och reagera på sådana tendenser framlyft som ett skolproblem av dignitet. Detta kopplas också till en tröghet och en oförmåga att reagera som konstrueras som tillhörande de utbildningspolitiska Andras ovilja att se saker så som de verkligen är.

Barn lider inte mindre än vuxna när de misshandlas och förnedras, snarare tvärtom. Därför bör statsmakten tydligare markera att det är en av skolans främsta uppgifter att skydda alla elever mot övergrepp. 97L12

En central del av skolans uppdrag i termer av fostran handlar om normer och grundläggande värden. Som vi såg i debatten om skolans värdegrund är ett problem som konstrueras i det här temat att värdefrågor kommit att relativiseras i vissa pedagogiska strömningar. En debatt förs om lämpligheten i att uttryckligen fastställa skolans värdegrund som rotad i västerländsk humanism och kristen etik, men med sikt på hela årtiondet är den huvudsakliga diskursen mer entydig: "Etiska principer behövs" (93D5). Det förekommer diskussioner kring vad detta innebär i en tid av ökad heterogenitet, inte minst i fråga om etnicitet.

Många har blivit arga och skrämda, inte minst av motiveringen att det traditionella kristna julbudskapet på skolavslutningen inte skulle vara förenligt med ett mångkulturellt samhälle[...]. Men vägen till ett pluralistiskt samhälle går inte via förnekande av den svenska nationella historien och traditionen. 96L1

Att assimilation är oundviklig på lång sikt förstår nästan alla, men hur vi ska nå dit är en viktig fråga som bör behandlas med stort omdöme. 97D13

Den gynnade lösningen på den frågan stavas öppenhet och frihet. Men ingen enhetligare linje framträder vad gäller kunskap/fostran temat kopplat till frågan om etnisk heterogenitet.

Mer tydligt sker ett ställningstagande i fråga om skolans uppgift kopplat till värdegrunden när det handlar om svenska elevers inställning till, och kunskap om, tredje riket och nazismen.

Hur långt skolan kan nå i effekt kan diskuteras. Men ingen ung människa som konkret och på djupet har förstått innebörden av judeutrotningen kan gilla den. När en tredjedel av de ungdomar som lämnar den svenska grundskolan säger sig inte veta huruvida Förintelsen ägt rum, då är det något som brister. 97L3

Om lärarna i historia och samhällskunskap fullgjort sitt uppdrag borde en demonstration till minnet av Kristallnatten vara otänkbar, annat än som sorgetåg. 97L5¹

Blomgren har absolut rätt när hon skriver: "Ska ungdomar bara lära sig att demokrati är bra men inte varför?" Frågan är bara hur detta ska ske. Är inte en föreläsning om mekanismerna bakom Förintelsen det bästa sättet att visa vad som händer när de demokratiska spelreglerna sätts ur funktion? 97D1

Lösningen på problemet med brister i svenska ungdomars etiska hållning gentemot nazismens terror blir uppenbarligen ökat utrymme för undervisning, ökad mängd kunskap i dessa frågor i skolan och ett tydligt avståndstagande från skolans håll, inga otydligheter kring moraliska värden ska accepteras; uppstramning.

Sammantaget understöds en etablerad konstruktion av skolans primära uppgifter som kunskap och fostran. Dessa får stöd och fixeras som centrala gentemot andra och nya uppgifter som skolan tilldelats och som tvingar lärare att utföra uppgifter de inte borde behöva utföra. Inbördes sker en rangordning där kunskap blir det mest centrala, inte minst eftersom det konstrueras som så tydligt hotat. Fostran, tolkat i termer av normer och etiska hållpunkter är emellertid också i fara och det fastställs som viktigt att stärka även denna aspekt av tematiken. Här sker en vridning i och med att vägen till tydligare normer i denna konstruktion går över mer kunskap, inte minst i fråga om hur man kan nå ökade insikter och ökad förståelse för förintelsens tragedi: kunskap blir fostran – fostran blir kunskap.

Valfrihet/likvärdighet

Det sista begreppspar jag vill ta upp som skär genom materialet som ett tema inom ramen för utbildningsdebatten är temat valfrihet/likvärdighet. Jag presenterar begreppen och de politiska förändringar som aktualiserat dem kortfattat i och med debatten om friskolereformen i kapitel 8 (jfr även Francia 1999, Quennerstedt 2001). Föga överraskande kommer spänningsfältet tydligast till uttryck i friskoledebatten, men den aktualiseras även när frågan om möjligheter att välja mellan olika skolor med kommunala huvudmän kommer upp i debatten liksom i samband med frågan om profilerade skolor och i någon mån i frågan om flexibel skolstart för sexåringar.

Aspekten valfrihet förs fram i betydligt högre utsträckning än aspekten likvärdighet och framstår därmed som tydligt överordnad i begreppsparet. De som ska ha rättighet att utöva valfrihet på utbildningsområdet är föräldrarna, men också eleverna, vars rättigheter framför allt kommer till uttryck i den tidigare debatten.

Valfriheten ska inte vara endast föräldrarnas. Den innefattar i främsta rummet elevens rätt till individuell utveckling och tankefrihet. 92L4

I det svenska skolsystemet har flertalet föräldrar i praktiken saknat möjlighet att välja något alternativ till den undervisning som den kommunala skola erbjuder, och FN-deklarationen har därför kommit att ge argument för förändring: fritt val av skola är inte bara en fråga om politisk lämplighet utan en rättighet som tillkommer föräldrarna. 92L13

Som vi såg under debatten i samband med friskolereformen debatteras en motsättning mellan valfrihet som social och kulturell segregering och valfrihet som social och kulturell jämlikhet. Där kommer en konstruktion av den valfrihet som friskolereformen inneburit att dominera som innebär att den fungerar utjämnande genom att den motverkar bostadssegregeringen.

Men eftersom ett friare val av skola dels kan bryta de starka banden mellan skolan och de segregerade bostadsområdena, dels kan få föräldrarna mer engagerade i sina barns skolgång, överväger reformens fördelar. 92L12

I dag har alla, oavsett bostadens belägenhet, rätt att välja bort en kommunal skola som inte fungerar och i stället söka till en friskola.. [...] Klart är att konkurrensen från friskolorna har satt den kommunala skolan under press. Men konsekvensen har ingalunda alltid blivit att den kommunala skolan förlorat elever. Väl fungerande skolor skaffar sig snabbt ett gott rykte och kan attrahera elever även utanför det normala upptagningsområdet. 99L17

Att minskade bidrag till friskolorna skulle vara ett sätt att bekämpa segregation kan därför starkt ifrågasättas. Ställ höga krav på friskolorna – men ge dem då också möjlighet att leva upp till dem! 95L13

Skolministern talar ofta om risken för segregation i skolan. Men vad är detta om inte ett sätt att stänga ute svaga och resurssvaga elever från friskolorna? 96D4

Här dyker kvalitetsbegreppet åter upp i debatten som ett legitimerande av valfrihet som ett sätt att låta konkurrensen utveckla starkare kvalitetsövervakning i enlighet med hur detta fungerar i näringslivet. Särskilt i det sena 1990-talets debatt fungerar just kvalitetssäkring som en fixering av valfrihet som skolutvecklande via konkurrensutsättning.

I dagens samhälle måste självständiga medborgare kunna ta egna initiativ på egen hand eller i samverkan med andra för att förverkliga sina idéer om hur skolan ska vara. 96D2

Möjligheten att starta fristående skolor ger nya möjligheter åt lärare, elever och föräldrar som är missnöjda med den kommunala skolan. Den sätter de kommunala skolorna under press och kan därmed ha en vitaliserande effekt. 95L3

Bästa sättet att motverka segregering, särbehandling och klasskillnad inom skolan är att öppna fler friskolor. En mångfald av skolor ger elitskolorna ökad konkurrens och stimulerar de kommunala skolorna till att bli bättre. Bakåtsträvorna inom skolan ökar klasskillnaderna mellan olika skolor när de stoppar tillkomsten av nya friskolor. [...] I Sverige har friskolereformen fötts ur det svenska folkets miss-

nöje med stora offentliga byråkratier [...] Ett av de viktigaste skälen till att vi ser moderna kedjeföretag växa fram på tjänsteområdet är att dessa utvecklar ett ambitiöst system för kvalitetsövervakning och kvalitetsförbättring. I våra skolor däremot är kvalitetsgranskningen ytterst bristfällig. 99D9

Som vi såg under friskoledebatten förekommer kritik mot friskolorna och i någon mån även mot skolprofilering. För att skapa balans och utgångspunkter för likvärdighet poängteras statens kontrollfunktion i termer av nationella prov och andra kvalitetssäkrande medel.

Det går rimligen att avväga bidrag och kontroll så att en rimlig balans mellan valfrihet och nationella kunskaps- och fostringsmål uppnås. 93L10

Valfrihetsreformerna i skolan måste följas noga. Skolan ger inte vilken "service" som helst utan syftar till lika goda möjligheter för alla barn att kunna välja sin livsväg. 93L15

Konkurrens är alltså ett nyckelbegrepp i konstruktionen av begreppsparet valfrihet/likvärdighet och konkurrensen bidrar till att skapa förutsättningar för en individualiserad undervisning, men då måste också medel till som innebär att förutsättningarna blir likvärdiga för olika skolformer.

Fristående skolor bör ta ett lika stort socialt ansvar som kommunala. Men då måste de också garanteras ekonomiska villkor som gör detta möjligt. 95L8

Men existensen av friskolor är inte främst ett problem. Inte om man utgår ifrån elevernas intresse av utbildningar som passar deras personliga förutsättningar. 95L10

Friskolorna bör ta ett socialt ansvar. De får inte bli reserat för de privilegierade. Men för att kunna ställa krav på dem måste man ge dem rimliga villkor. 95L12

Utbildningen är närmast ett kommunalt monopol. Ett monopol svarar sällan mot konsumenternas krav. [...] Detta gäller även skolan. 96D9

Det huvudsakliga problem som konstrueras i temat valfrihet/likvärdighet är att förändringar mot ökad valfrihet motverkas av politiker. Dels av regeringen som sitter fast i den nu bekanta övervintrade motsträvigheten mot politiska reformer som innebär ökad valfrihet, dels av kommunala politiker som motverkar friskolorna eftersom de hotar konkurrera ut kommunens egna skolor.

Argumenten för att friskolorna ska få vara kvar är således starka. I valrörelsen 1994 var det som att prata med en vägg när vi framförde detta budskap i debatter med socialdemokrater. Deras kampanj mot valfrihet och förnyelse var mycket hätsk. 95D2

Nittioåtlets invånare kan inte acceptera en enhetlig skola, vars karaktär beslutas centralt av riksdagen. [...] I dagens samhälle måste självständiga medborgare kunna ta egna initiativ. 96D2

Människor som har en idé de vill förverkliga kan uthärda knappa materiella villkor, men byråkratisk klåfingrighet och ständigt ändrade villkor suger musten ur dem. 98L7

Politiker får inte förlora målen ur sikte. Men de som gör det är inte de som vill tillåta att skolor utvecklas i olika former utan de som låter sig styras av sina fördomar om vad "vinstintresse" innebär. 99L12

De som vill förbjuda, stoppa och hindra medborgarnas ökade makt i samhället befinner sig alltmer i otakt med tiden. 99D1

Lösningen på problemet handlar om att tillåta ökad frihet för de enskilda skolorna och samtidigt lyfta fram statens kvalitetskontrollerande funktion.

Men när staten mer aktivt börjar värna kvalitet och nationell likvärdighet borde kommunerna samtidigt överlåta större ansvar åt de enskilda skolorna. 98L6

Likvärdighet blir till kvalitet och det bästa sättet att nå kvalitet i denna konstruktion är att utsätta verksamheten för konkurrens, det vill säga införa valfrihet. På det sättet blir likvärdighet definierat som valfrihet genom att diskursivt fixeras vid kvalitetsbegreppet.

Målet ska alltså vara att göra ungdomar "socialt kompetenta", klonas efter en modeklyscha? 99L11

Modeklyschor och tillfälliga trender är återkommande tillskrivningar och positioneras gentemot det mer etablerade och beprövade.

Därmed är presentationen och det första steget i min analysgång slutförd och jag övergår till nästa steg genom att närma mig etablerandet av en utbildningspolitisk situation, formeringen av skola, positionering av utbildningens subjekt och slutligen konstruktioner av den goda läraren.

Note

¹ Här sker en skuld tillskrivning till lärarna, vilket jag beskriver som ytterst sällsynt i debatten, åtminstone utanför mobbningsdebatten. Detta inlägg bemöts också av lärare och skuldbördan förskjuts i och med detta mer i riktning politiker.

DEL III

Etableranden Formeringar Positioneringar & Konstruktioner

Etablerandet av en situation för utbildning

I den här tredje och avslutande delen av avhandlingen ska jag besvara de forskningsfrågor som handlar om den utbildningssituation som etableras diskursivt, de möjlighetsrum för skolan som öppnas och den skola som formeras, hur olika deltagare i utbildningen subjektpositioneras och slutligen den specifika frågan om den goda lärare som konstrueras diskursivt. Efter de kapitel som besvarar dessa frågor följer ett slutkapitel där jag diskuterar mina resultat.

Diskursivt etablerad utbildningssituation

Det första steget i besvarandet av mina forskningsfrågor handlar om att undersöka den situation för utbildning som etableras diskursivt i (och med) det material jag undersökt. Jag närmar mig detta genom att ställa frågan vad som konstrueras som ”det verkliga tillståndet” på utbildningspolitikens område i mitt material när det gäller den tid jag studerat. Här hjälper mig också mina analysfrågor kring vad som konstrueras som problem och vad som är eftersträvänsvärt samt i någon mån frågorna kring vem som är skyldig och vem som är hjälte. Kapitlet bygger på genomgångarna av materialet i kapitlen 8 och 9 som inledde mitt analysarbete. I detta och nästa kapitel svarar jag först på respektive fråga: Kapitel 10: Vilken utbildningspolitisk situation etableras diskursivt? Kapitel 11: Vilka utrymmen och möjlighetsrum för skola och utbildning formeras? Utifrån detta konstruerar jag dikotomier och kommenterar i anslutning till dem resultatet.

Först alltså frågan om vilken utbildningspolitisk situation som etableras diskursivt i den praktik jag studerat.

Utbildningen är i förändring

Den utbildningspolitiska situation som råder bestäms i hög grad som stadd i förändring. Detta tillstånd etableras diskursivt exempelvis i och med att den nya läroplanen konstrueras som nödvändig på grund av dessa förändringens starka vindar. Utbildningsområdet konstrueras som en plats för genomgripande förändringar av skilda slag, bland annat kopplat till att ett mer auktoritärt skolsystem övergivits och en situation uppstått där elever i

högre grad förhåller sig kritiskt ifrågasättande och ställer krav på inflytande. Förändringen bestäms även i termer av ökad politisk öppenhet för sådant som profilering och (elevernas och föräldrarnas) frihet att välja skola. Denna nya öppenhet konstrueras huvudsakligen som en möjlighet och som lösningen på en del av de problem denna förändring fört med sig, bland annat problemet med lärarnas behov av stöd i det nya och mer utsatta tillstånd som svagare auktoritet och legitimitet försatt dem i.

Arbetsmarknaden etableras även den som satt under genomgripande förändring och konstrueras som en viktig utbildningspolitisk faktor. Att den nya arbetsmarknaden ställer nya krav på resultat och kvalitet i skolsystemet etableras diskursivt i materialet. Detta etableras som grund för en del av de strävanden som propageras, på det viset framstår de krav på resultatredovisning och kvalitetskontrollerande åtgärder som nödvändigheter och inte som en av flera möjliga strävanden.

I etablerandet av en utbildningssituation i förändring framträder en viss motstridighet i den diskursiva praktik jag studerat. Å ena sidan etableras förändringarna alltså i positiva tongångar med en nyliberal och framtidsinriktad retorik. Valfrihet, profilering och marknadisering är förändringar som då etableras som önskvärda lösningar på den problematiserade otidsenlighet och förändringsobenägenhet som tillskrivs de utbildningspolitiska Andra. Å andra sidan verkar en mer politiskt konservativ diskurs som etablerar förändringarna i termer av förfall och tilltagande normlöshet. Där utmärks den utbildningspolitiska samtiden av stora problem vilka etableras som beroende på dessa förskjutningar. Det är primärt i den diskursen som en krissituation för utbildningsområdet etableras.

Utbildningen är i ett kristillstånd

Utbildningsområdet etableras således diskursivt som ett område vilket på flera sätt befinner sig i kristillstånd. Ett exempel på detta är debatten om läroplanen där utbildningsområdet etableras som i kris i samband med kritik mot vad som konstrueras som verklighetsfrämmande aspekter av de utbildningsreformer som kringgärdar den nya läroplanen. Dessa reformer medförde i denna konstruktion att vad som etableras som *primära behov* inom skolområdet, såsom stöd åt svaga barn och upprustning av lokaler, kommer på skam. Situationen etableras i samband med läroplansdebatten också som hotad av risk för ämnesträngsel genom flera förslag på nya skolämnen som hotar de traditionella basämnena som här konstrueras som den givna grunden för hela utbildningssystemets legitimitet. I samband med debatten kring läraryrkets status förstärks kris- och förfallskonstruktionen och en situation etableras där lärarna är utsatta för försök till omformning från socialdemokratiska utbildningspolitiker och skolbyråkrater.

Även etablerandet av ett utbildningssystem i kris är i viss mån motstridigt. Å ena sidan konstrueras kristillståndet som en följd av *alltför långtgående strukturella förändringar* som genomdrivits av Socialdemokratisk utbildningspolitik sedan 1960 talet och som resulterat i vad som etableras som ett hot mot skolsystemets roll som garant av samhällelig kunskapsreproduktion. Å andra sidan etableras kristillståndet som beroende på *brist på förändring*, i samband med att socialdemokratisk utbildningspolitik etableras som föråldrad och oförmögen att möta de krav samtidens ekonomiska realiteter ställer på utbildningssystemet. De förändringar som därmed etableras som önskvärda är kopplade till valfrihet och ett mer differentierat skolsystem.

Utbildningssystemet hotas av likriktning

Den situation för det utbildningspolitiska området som etableras, exempelvis i debatten kring gymnasireformen, beskriver ett läge där de Andras utbildningspolitik alltför länge och i absurdum drivit linjen att alla elever ska ha samma utbildning långt upp i utbildningssystemets årskurser. Detta konstrueras som utbildningspolitiskt problematiskt genom att det sanna tillstånd som vi sett etableras anger att elever har olika förutsättningar och därmed olika möjligheter och behov. Reformerna som genomförts av socialdemokratiska regeringar i syfte att åstadkomma enhetlighet i utbildningsnivå konstrueras utifrån detta som missriktade i och med att de i praktiken fungerar stjälpande i stället för hjälpande, speciellt för vad som positioneras som svaga grupper. Därmed etableras ett mer differentierat skolsystem som ett utbildningspolitiskt medel att stödja elever som har problem i den i alltför hög grad gemensamma skolan.

Även i debatten kring barn med grava funktionshinder etableras de utbildningspolitiska Andra som överdrivna i vad som konstrueras som deras blinda vilja att integrera alla i samma skolsystem. Att skilda behov och kompetenser bättre tillgodoses i skilda skolor etableras därmed åter som en sanning. Samma sak gäller i temakategoriseringen Sortering/integrering där likriktande genom ett förenklat sätt att likställa jämlikhet och likvärdighet med "samma-åt-alla" etableras som ett utbildningspolitiskt misstag. Problemet konstrueras därmed åter som att de Andras utbildningspolitik är föråldrad och strävar efter att strömlinjeforma elever och lärare i namn av en alltför långt driven *skola för alla*.

Ett utbildningssystem som ger möjlighet till differentiering etableras vidare som eftersträvansvärt i samband med debatten om den reformerade gymnasieskolan. Den nya gymnasieskola som innebar att alla program blev treåriga, hade gemensamma kärnämneskurser som ledde till allmän högskolebehörighet etableras som alltför likriktande. I och med att vissa elever

positioneras som alltför omogna, inte studiemotiverade, teoretiskt intresserade eller högrepresterande nog för dessa krav etableras ett behov av en differentierad gymnasieskola som skiljer elever åt. Detta blir etablerat som en utbildningspolitisk sanning som legitimerar lösningar i termer av exempelvis lärlingsutbildningar och mer praktiskt inriktade eller kortare gymnasieprogram. Samtidigt positioneras högrepresterande elever som en grupp som ställer andra krav på utbildningspolitiken. Här etableras skolor av elitkaraktär som önskvärda för att möta de behov av mer utmaning dessa ställer. Med ökad valfrihet skulle eleverna därmed mer eller mindre automatiskt ordnas in på utbildningar som passar deras individuella förutsättningar, behov och intressen, enligt den logik som etableras. Den sociala reproduktion som detta möjligen leder till problematiseras sällan eller aldrig. Rättvisa blir därmed diskursivt etablerat som liktydigt med möjlighet till egna val. Dessa egna val garanterar en fördelning av eleverna i olika skolor efter förmåga och förutsättningar, en indelning som etableras som tämligen ”naturlig”.

Friskolan etableras som en lösning på det segregeringsproblem som har sin grund i att bostadsadressen avgjort vilken skola elever placeras i. Att fristående skolor reducerar social orättvisa etableras diskursivt som en utbildningspolitisk sanning via argumentationen att möjligheter därmed uppstår att spränga de sociala gränser bostadssegregationen skapat. Valfrihet konstrueras också som en politisk rättighet vilken hittills undanhållits elever och deras föräldrar. Därmed blir rättvisa etablerat som liktydigt med valfrihet. Friskolan etableras även som en lösning på den problematiska situation som konstrueras som ”sanningen om den kommunala skolan”. Valfriheten och den konkurrens som därmed uppmuntras etableras som en drivkraft för förbättringar av utbildningspolitiskt slag och som ett tryck på dåligt fungerande skolor att bättra sig.

Differentiering konstrueras som eftersträvansvärt även i andra sammanhang, som via debatten om flexibel skolstart för sexåringar där skillnad i mognad etableras som ett faktum för utbildningspolitiken att ta hänsyn till och där etableras (mognadsmässig) heterogenitet i klasser som ett utbildningspolitiskt problem. Skillnad etableras som ett utbildningspolitiskt problem.

Den föredragna utbildningslinje som etableras föreskriver att skillnad lyfts fram och får bli grund för individualisering eller differentiering i stället för att gömmas undan och förnekas, vilket etableras som den strategi de utbildningspolitiska Andra föredrar.

Den bästa lösningen på problemet med olikhet blir därmed valfrihet som kommer att medföra en differentiering efter förmåga och förutsättningar som etableras som naturliga, en annan lösning blir differentiering där olikhet bildar utgångspunkt för olika behandling.

Utbildningssystemet hotas av kunskapsfientlighet

Utbildningssituationen etableras alltså som problematisk, och problemet konstrueras som en följd av de Andras utbildningspolitik som positioneras som kunskapsfientlig och som präglad utbildningspolitiken under en alltför lång tid, ett missförhållande som konstrueras som tabubelagt i samtidens utbildningspolitiska klimat. Lösningen heter högre ställda kunskapskrav i utbildningssystemet

Kunskapsuppdraget etableras som den tydliga grunden för utbildningssystemets existensberättigande. I den nyliberala diskurs som verkar kopplas detta till näringslivets krav och samtidens ekonomiska realiteter. I den mer konservativa diskursen handlar det mer om att värna traditionell och beprövad kunskap. De nationella proven etableras som ett exempel på en god grund för ett framlyftande av skolans kunskapsreproducerande sida. En skolpolitisk situation som måste förhålla sig till såväl högpresterande och studiemotiverade som svagpresterande och skoltrötta etableras som legitimitet för politiskt ställda krav på en mer differentierad gymnasieskola som kan tillgodose olika kunskapsbehov.

Utbildningssystemet hotas av otydlighet

Debatten om betygsreformen etablerar otydlighet och oklarhet som ett framträdande problem för utbildningspolitiken. I samband med detta blir konkretion, exempelvis formulerat som en uttalad koppling av betygen till resultaten från de nationella proven, konstruerat som en eftersträvansvärd utbildningsprincip. Här träder individens behov delvis tillbaka som princip till förmån för överskådlighet och kontrollerbarhet som ska säkra rättvisa och kvalitet i resultat.

I betygsfrågan etableras skillnad mellan enskilda lärare och olika skolor som ett utbildningspolitiskt problem. Kunskap etableras som mätbar och principen om fastställande av minimikrav etableras som en god lösning på ett problematiskt kunskapsstillstånd ute i skolverkligheten.

Statens och Skolverkets funktioner etableras som i första hand kvalitetsgranskande och därmed resultatsäkrande. Det politiska tillståndet kring friskolorna etableras som en kamp där förändringsobenägna socialdemokratiska politiker på central och kommunal nivå konstrueras som motvilliga vad gäller konkurrens som medel för skolutveckling i syfte att höja kunskapskvalitén.

Två utbildningspolitiska linjer

I den diskursiva praktik jag studerat slås två tydligt differentierade utbildningspolitiska linjer fast. Den ena etableras som *den egna, eller föredragna linjen* och konstrueras i termer av (återgång till) kunskapsrespekt, traditionella värden och tydliga krav medan den andra kallas flummig och etableras som skyldig till den problematiska skolpolitiska situation som konstrueras som *Det verkliga tillståndet*. I det sammanhanget lyfts förfallstemat tydligt fram och en situation för utbildningspolitiken som starkt problematisk etableras.

Framför allt i debatten inför valet 1998 etableras utbildningsområdet som ett centralt politiskt fält i kristillstånd, ansvarsfrågan avgörs och skulden tilldelas de Andra: socialdemokratisk skolpolitik efter 1960- eller 70-talet. Under en viss tid tidsperiod omtalas återkommande en vändning där socialdemokraterna konstrueras som i allt högre grad anammande en skolpolitisk linje som överensstämmer med den linje som blir *den egna* i den diskursiva praktik jag studerat. Men vändningen konstrueras som otillräcklig och kunskapslinjen blir aldrig fullbordad. En del i de Andras skuld består i att de konstrueras som präglade av en missaktning för lärarkåren som bland annat består i att inte lita på deras ämneskompetens.

Den Andra utbildningspolitiska linjen etableras alltså om kunskapsrelativistisk och som nedtonande av skolans kunskapsuppdrag vilket konstrueras som ett potentiellt hot mot kunskap och därmed kompetens i framtiden.

I temat Förmedling/handledning etableras individualisering inom skolans fält som utbildningspolitiskt eftersträvansvärt men som något vilket de Andra misstolkat i termer av slapphet. Tradition och beprövad erfarenhet etableras som goda utbildningspolitiska grunder medan pedagogisk försöksverksamhet av olika slag i ganska hånfulla ordalag konstrueras som motsatsen. I samband med detta etableras återigen de utbildningspolitiska Andra som kunskapsreducerande flumpedagoger. Främjandet av både kunskap och fostran etableras som givna utbildningspolitiska uppgifter i samband med temat Kunskap/fostran, och att hålla fokus på dessa aspekter etableras som centralt i och med att båda är hotade av pedagogiska principer som ställer helt andra krav på utbildningen. Återigen etableras traditionella värden som en utbildningspolitiskt viktig grundpelare. Valfrihet blir förstärkt etablerat som utbildningspolitiskt honnörsord i och med temat Valfrihet/likvärdighet. Här konstrueras uppbyggnaden av friskolesystemet som ett verksamt medel att öka social rättvisa i och med att friskolorna motverkar bostadssegregationen. Kvalitetssäkring via konkurrensutsättande etableras också som ett utbildningspolitiskt verksamt medel. Statens kon-

trollfunktion aktualiseras i samband med detta. Tradition och beprövad erfarenhet konstrueras som den goda grund på vilken utbildningspolitik bör bedrivas för att de modéklyschor och tillfälliga pedagogiska trender som hotar ska kunna hållas i schack och skolorna ska ges en chans att ägna sig åt sin egentliga uppgift, förmedla säker kunskap.

Ett förlorat paradiset

Den återkommande önskan att återinföra kunskapskraven i skolan och det flitiga användandet av uttryck som talar i termer av den svenska skolans förfall antyder att det fanns en tid då utbildningssituationen i Sverige var tillfredsställande, eller åtminstone bättre. Detta var uppenbarligen en tid då skolan präglades av mer respekt för kunskapskrav, ordning och trygghet – ett paradiset förlorat. I åtskilliga sammanhang sätts den tidsmässiga punkten då det började gå riktigt illa för utbildningen till 1960-talet eller det tidiga 1970-talen. Den övergripande konstruktion som etableras i den diskursiva praktiken jag studerat säger att utbildningsområdet då drogs med i en allmän våg av flummighet och normupplösning som drabbade även andra områden i samhället. De olika exempel på ett förfall som återkommande konstrueras, inte minst i samband med debatten om en skola i kris och dimensionen krav/frihet har i konstruktionen sin bas i denna tid. Den historiska, goda utbildningssituation som konstrueras kan därmed uppenbarligen placeras i tiden innan det svenska skolsystemet kom att bli ett massutbildningssystem. I takt med att först gymnasieskolan och sedan den högre utbildningen utökade antalet platser sjönk i den logiken deras värde.

Därmed skapas en bild av en skolpolitik med stora problem som placeras i ett samhälle på glid. Neokonservativ längtan efter ett mer ordnat *då* och neoliberal lösningar som lever upp till kraven i samtidens ekonomiska situation blandas till en diskurs som placerar utbildningen i ett specifikt rum som gör vissa saker möjliga och andra omöjliga.

Renodlar man något kan man säga att den nykonservativa diskursen i sitt tal om ”när skolan var skola” bär upp en dåtidsorienterad utopi som handlar om en tid när barnen var respektfulla, uppmärksamma och kunskapsstörstande, eller åtminstone tysta och stilla, och läraren kunde ägna sig åt sin egentliga uppgift, att överföra sann och viktig kunskap. Diskursen kan också konstrueras i termer av en nutidens dystopi där kunskap är på utdöende och normlösheten breder ut sig i tilltagande grad. I materialet formuleras denna kunskapens fana i relation till vad som här konstrueras som den progressivistiska diskursens tal om en skola för alla.

I den diskursiva praktiken jag undersökt formuleras ”motståndarnas”, de Andras, progressivistiska ideal som en framtidsinriktad utopi, ett paradiset annat eller förnummet, om man så vill. Strävan konstrueras som riktad mot

en framtid inför vilken alla ska ges förutsättning att både utvecklas och nå goda resultat just genom att de hålls samman i en grupp och blir likar. Det kollektiva i sig innebär då en utgångspunkt för lärande. Där är lärarpositionen inte i första hand inriktade på kunskapsförmedling utan dessa lärare ska ta hand om aspekter som är kopplade till att elevgruppen består av människor som ska trivas. Kunskapen utvecklas då av sig själv. Kontrollåtgärder och tester blir därmed överflödiga och fungerar begränsande. Detta är den likriktande och förslöande flumskola vars fortsatta utbredning bör motverkas, men den formeras ändå som skola och hamnar inte utanför gränserna för vad skola kan vara vilket skulle vara en möjlighet.

Konstruktion som dikotomi:

Den föredragna utbildningspolitisk linjen

Framtidsinriktad
 Beprövad tradition
 Kunskap, resultat och kvalitet
 Individualisering
 Konkurrensutsättande
 Verklighetsförankring
 Tilltro till lärarkompetens
 Se, lyfta fram och lösa problem
 Tydliga krav som stöd
 Stödjer svaga grupper

Den Andra utbildningspolitiska linjen

Förlegad
 Trendbetonade nymodigheter
 Progressivism och flum
 Likriktande inflexibilitet
 Låt-gåmentalitet
 Orealism och utopi
 Misstro mot lärarkompetens
 Förtiga och ignorera problem
 Otydlighet och rädsla för krav
 Stjälper svaga grupper

Kommentar

En iakttagelse som kan göras här gäller hur den egna och föredragna linjen konstrueras som framtidsinriktad medan den Andra linjen konstrueras som förlegad samtidigt som den egna förses med epitetet beprövad tradition och den Andra behäftas med trendbetonade nymodigheter vilket indikerar tillfällighet och brist på långsiktighet. Detta blir något av ett diskursivt korsbygge. Det som hos de Andra kallas för förlegat blir i det egna till något positivt genom att istället konstrueras i termer av tradition, medan de Andras trendbetonade nymodigheter blir omkonstruerat i termer av framtidsinriktat i det egna.

Den tydliga aktualiserandet av en förfallsdiskurs kan jämföras med Macmillan (2002) som talar om hur artiklarna i hennes studie av utbildningsdebatten i den Brittiska tabloidpressen använder utbildning som en metafor, en ställföreträdande slagpåse för angrepp på tillståndet i det samtida samhället generellt. Hennes slutsatser berättar om hur utbildningsnyheter sätts in i ett sammanhang där förfall såväl i kunskapsnivåer som

moral framträder som centrala (Macmillan 2003, s 36). Rapporteringen av problemen med det svenska utbildningssystemet bär, även den, ofta på en tydlig bismak av kritik mot det socialdemokratiska välfärdsbygget generellt. Samtidigt är det i hög grad i termer av välfärdsbegrepp som utjämning och rättvisa som de egna föredragna utbildningsförslagen konstrueras.

I materialet formuleras alltså denna kunskapens fana i relation till vad som här konstrueras som den progressivistiska diskursens tal om en skola för alla. Detta kan jämföras med en analys av Wallace (1993) där han visar hur den brittiska regeringen gemensamt med massmedierna förlöjligar progressiv utbildning. Genom att gestalta en glorifierande beskrivning av progressiva utbildningspraktiker i termer av myt eftersträvade, enligt Wallace, regeringen, via medierna, skapa en offentlig diskurs för att vinna röster i det stundande valet. En sådan strategi förekommer i materialet primärt i samband med att olika pedagogiska försöksverksamheter förhånas.

Studier som MacLure & Pettigrew (1997) och Thomson (2004) genomfört indikerade att tidningarna i de länder de undersökt i hög grad stödde regeringens utbildningspolitiska reformer, och användes av regeringen för att skapa offentliga diskurser i specifika frågor (jfr även Wallace 1993). I min kontext ser detta av naturliga skäl ut på annat vis, åtminstone om perioden med borgerligt styre räknas bort. Här formuleras utbildningspolitiska strävanden som under huvuddelen av årtiondet gå emot de flesta av de som regeringen lägger.

Den föredragna kursen är ofta tydligt framskriven och tendensen att polarisera är framträdande liksom den var i MacLure och Pettigrews studie. En ramberättelse skapas där en egen linje tydligt positioneras mot en annan som förses med epitet som förlegad, progressivistisk och likriktande. I termer av *framing* (Johnson-Cartee) är det tydligt att den centralt organiserade idé som konstruerar utbildningspolitiken manifesteras genom alla de urval av innehåll och det språksättande som bäddar in dem i en tydlig politisk diskurs som bärs upp av två delvis motstridiga diskurser, en nyliberal och en mer traditionell konservativ. Både problemkonstruktionerna och lösningsförslagen är här verksamma i dessa termer.

Skolformeringen

I detta kapitel vill jag gå vidare i mina analyser genom att besvara den forskningsfråga som handlar om utbildningens möjlighetsrum, såsom det formeras i den diskursiva praktik jag undersökt (jfr Torfing 2005). Möjlighetsrummet anger då vad utbildning kan vara givet de diskurser som verkar där, vad som utifrån detta blir begripligt som skola och utbildning. I anslutning till detta undersöker jag formeringen av skolan.

Det utrymme som materialet formerar som skola och utbildning blir den plats inom vilket subjektpositioneringen sker och avgör den plats den goda läraren kan inta. Eftersom möjlighetsrummet markerar gränser för det som är möjligt för skolan att vara är både skolformeringen och den goda skolan placerad inom detta vidare möjlighetsrum.

Man kan se detta kapitel i första hand som skisserandet av en topologi eller ett scenutrymme.

Skolans möjlighetsrum

Skolan formeras som ett område där ett tillstånd där den goda skolan var en realitet i allt högre grad ersatts av en skolverklighet där centrala ämnens kunskapsstoff och fostran som värdegrund och bildningsarv utmanats av en centralt fastställd skolutveckling som inneburit ett förfall. I denna skola, som tagit form efter 1960-talet, fokuseras jämlikhet på ett sätt som inneburit att jämlikhet antagit formen av likriktning. Det har kommit att innebära att skolan förskjutits i riktning mot en typ av ”feel good skola” som inte vågar ställa krav på eleverna utan agerar utifrån en missriktad vilja att skapa trivsel och som inte vågar låtsas om att faktiska skillnader finns i elevernas förutsättningar och motivation, skillnad som kräver differentiering och individualisering.

Skolans möjlighetsrum avgränsas av att förskjutningen bort från den givna basämneskunskapen som centrum inte kan gå hur långt som helst. Vid någon punkt är skolan inte längre skola därför att den i alltför hög grad då lämnar den för givet tagna huvuduppgift som gör den till skola, som gör utbildning till utbildning. I konstruktionen av skolan i den diskursiva prak-

tik jag undersökt befinner sig skolområdet i slutet av 1990-talet farligt nära denna gräns. Idealet kan kopplas till det jag skrev om som ett förlorat paradiset och det sörjer en tid "när skolan var skola" i innebörden "när skola var den goda skolan". I den förståelsen närmar sig nu alltså möjligheten att skolan inte alls längre är skola. När vad som konstrueras som "andra uppgifter" i alltför hög grad ersatt både kunskapsuppdraget och fostransuppdraget blir skola till något annat. Detta kommer bland annat till uttryck i debatten kring en skola i kris där jag beskrev de kraftiga reaktioner som väcks av en debattartikel en professor från lärarhögskolan i Stockholm, utmanar de specifika kunskapskraven som grundläggande för skolans verksamhet. Reaktionerna som väcktes beskrev hans inlägg som "relativisering av kunskapsbegreppet" och ett hot mot den goda skolan, eller kanske alltså till och med mot skolan som sådan om kunskapskravet definieras som dess betydelsebärande nod.

Skolan blir inte heller skola om den i alltför hög grad kommer att anamma en annan hotande relativism, nämligen den värderelativism som hotar i spåren av att fostran attackeras som en otillåten form av manipulation. Detta såg vi diskuteras bland annat i samband med den nya läroplanen och värdegrundsfrågan.

De givna basämnenas kunskapsstoff och kulturarvets och värdegrundens fostransmål konstituerar därmed gränserna för skolans möjlighetsrum i formeringen. Utbildningens och skolans gränser etableras av kunskap och fostran och den goda skola som formeras konstrueras som motsats till en kravlös och kunskapsfientlig hållning samt i relation till vad man benämner "andra uppgifter" och här markeras en gräns. Dessa "andra uppgifter" konstrueras, liksom icke-läraryrkespositionerna, som utanför skolans gränser, därmed markeras förekomsten av sådana gränser för vad skola kan vara, inte bara vad den bör vara. Därmed avgränsas ett utrymme, den goda skola i vilken den goda läraren som konstrueras diskursivt ska verka.

En kunskapsfokuserad skola

Ett tema jag ofta återkommit till och som ständigt upprepas i mitt material är konstruktionen där skolan är i förfall. Olika typer av brister framträder i samband med detta som utmärkande för skolans tillstånd i det sena 1900-talet. Återkommande omtalas brister i elevernas kunskaper, brister i ordning och reda, brister på värden och normer, kravlöshet, slapphet och flum. I materialet etableras strävan att skolan ska återgå till sin centrala huvuduppgift genom att sätta basämneskunskapen i fokus som en given sanning.

Förmedling av given ämneskunskap fastställs åter som skolans viktigaste uppgift och exempelvis i diskussionerna kring förmedling/handledning formeras ett utrymme för skola och utbildning som avgränsas av att den

ska vara kunskapsförmedlande och kunskapskrävande. Som sådant är skolan en plats som inte borde ryckas med i alltför många förändringar, åtminstone inte sådana som hotar dess centrum – kunskapsrespekten, eller dess arbetstempo.

Även i debatten om gymnasiereformen skapas ett skolutrymme som stöds av kunskap genom att skolans uppgift att förse elever med viktig ämneskunskap återigen slås fast.

Här blir ett utrymme för den goda skola som garanterar överförandet av olika skolämnens kunskapsmassa som centralt, fastslagen och cementerad. Kunskapskravet blir en central fråga även för det skolutrymme som formeras i dimensionen krav/frihet. Kunskap som skolans viktigaste uppgift motiveras delvis med arbetsmarknadens (förändrade) krav.

En skola med tydliga krav och bedömningar

I debatten om betygsreformen å andra sidan blir det uppdelade skolutrymme som etablerats som önskvärt problematiserat genom att likvärdighet ses som utmanad av skillnad i bedömning mellan olika lärare och mellan olika skolor och kommuner. Skolan blir en plats för bedömning i och med att betygen fokuseras och kunskapsmålen i det nya betygssystemet lyfts fram som en räddning för den goda skolan, bort från en skola som andra försöker etablera, en skola där kunskap inte längre anses lika centralt. Skolorna formeras som rum för kunskap, men också som utrymmen med brister. Miniminivåerna i det nya betygssystemet ska synliggöra dessa brister så att de kan åtgärdas, utrymmen för skolan som kompensatorisk och/eller differentierande öppnas upp.

Framhållandet av de nationella proven och statens kvalitetskontrollansvar i samband med debatten om en skola i kris formerar en god skola som ska vara autonom genom decentralisering men som behöver övervakas för att kvalitet och likvärdighet ska kunna garanteras. Det utrymme för skolan som formeras innebär att skolan blir en plats där elever ska testas för att kunna kompenseras individuellt och bedömas för att anpassas till en arbetsmarknad.

En skola för fostran, tradition och värde

En etablerad kvalitetsmarkör är alltså fokuseringen på skolans huvuduppgifter; den goda skolan koncentrerar sig på kunskap och fostran och behöver skyddas mot ett skolutrymme som andra vill etablera där andra uppgifter tilldelas skolan och ibland till och med hamnar utanför det som är skola. Ämneskunskapen är alltså det mest centrala i den goda skola som formeras, och fostransaspekten blir i dimensionen kunskap/fostran även definierat i kunskapstermer i och med att brister i elevernas etiska hållning

konstrueras som möjliga att åtgärda med mer faktakunskap. Fostran placeras i den goda skolan nära värdegrunden vilken kopplas till frågor om normer och etiska principer.

Värdegrundfrågan blir tidigt central i debatten och den skapar möjligheter för skolan att vara en plats där kulturarv och grundläggande, eller traditionella, värden ska överföras på nästa generation. Detta utrymme utmanas emellertid relativt omgående utifrån ifrågasättandet av poängen med en religiös grund för dessa värden. Här konstateras dessa grundläggande värden snarare som just ett kulturarv och som en demokratis grund.

I debatten som tematiserar begreppsparet krav/frihet blir elevernas uppförande fokuserat och skolans krav på dem etableras som en viktig kvalitetsmarkör för den goda skola vilken behöver skyddas mot tendenser till kravlöshet och slapphet. Elevernas uppförande blir etablerat som en kvalitetsaspekt och i ljuset av detta blir betyg i ordning och uppförande som föreslås i olika sammanhang möjligt att förstå i utvärderings- och kvalitetstermer. Det skulle därmed kunna utgöra grund för prövningar av skolans kvalitet.

En individualiserad och uppdelad skola

Friskolereformen och segregeringsfrågan skapar ett utrymme för en god skola där olikhet, i en mening, ska finnas genom valfrihet, friskolorna motverkar i formeringen här bostadssegrering och innebär därmed ökad mångfald och en chans för så kallade svaga grupper. Några olika skolor formeras; bra fungerande friskolor, goda kommunala skolor och dåliga kommunala skolor.

Den goda friskolan blir positionerad som en alltmer hotad skolform. I dimensionen valfrihet/likvärdighet formeras friskolan och den goda kommunala skolan som förutsättningar för varandra genom konkurrensens kvalitetssäkrande effekter. Här finns utmaningar mot friskolan som den goda skolan men de knuffas tillbaka av styrkan i den valfrihet som säkrar kvalitet i takt med att kvalitet skuffar undan likvärdighet som grundläggande utvärderingskriterium för skolsystemet.

Debatten om den nya läroplanen tar, liksom mycket av den övriga debatten, avstamp i två mer överordnade diskurser som sätter mål för skolan som delvis är i konflikt med varandra och delvis kommer att samsas om ett någorlunda gemensamt språksättande av skolan och dess mål; en mer jämlikhetssträvande formulering av utbildningens mål och en ökad fokusering på bildning som inneburit att jämlikhet och demokratifrågor legitimeras utifrån att de ingår i ett gemensamt kulturarv snarare än i medborgarskapstermer.

Även i dimensionen sortering/integrering framträder en kamp mellan två sådana utbildningsdiskurser. Den ena rör sig kring centrala begrepp som

gemenskap, demokrati och jämlikhet vilka blir till centrala frågor inom utbildningsområdet. Den andra är mer inriktad på individualisering, valfrihet och differentiering och har kopplingar till neoliberala och neokonservativa diskurser. Därmed utmanas en primärt jämlikhetssträvande skolformering av ett skolutrymme som poängterar även andra värden och som förskjuter denna jämlikhetssträvande skolformering i riktning likriktning.

Valfriheten i den nya läroplanen konstrueras som positiv vilken förskjuter den goda skolan i riktning mot en plats för personliga val, en plats där individen förverkligar sina privata projekt. Samtidigt utmanas denna konstruktion av den goda skolan av att risken för snuttifiering, fragmentarisering och ämnesträngsel medför behov av en begränsning av valfrihetsutrymmet. Allt för många val splittrar. Denna begränsning motiveras av att de viktiga basämnenas givna kunskapsstoff inte får trängas undan av valfrihetens lockelser som kan leda eleven att välja det som är *roligt* snarare än *viktigt*. Detta innebär att utrymmet för valfrihet etableras men begränsas av att basämnenas kunskapsstoff inte får hamna på undantag. Därmed blir den goda skolan primärt en plats för överförande av centrala ämnens givna kunskapsstoff och valfriheten i viss mån underordnat detta.

Ett uppdelat skolområde formeras genom att behov av två mer eller mindre åtskilda gymnasieskolor uttrycks: En för studiemotiverade elever och en mindre tyngd av teoretisk kunskap och i stället mer yrkesinriktad för mindre studiemotiverade. I några texter knuffas i riktning mot en mer sammanhållen skola, men denna rörelse trycks tillbaka av att flexibilitet och individualisering genom valfrihet innebär ett behov av ett uppdelat skolområde på gymnasienivå; åtskilda utrymmen behövs för att hårbärgera och göra rättvisa åt elevernas "naturliga" olikhet.

Debatten om flexibel skolstart för sexåringar skapar ett skolutrymme där mognadsämnen som svenska och matematik lärs ut till skolmogna elever och en plats som därför blir hotad av för hög grad av heterogenitet i mognadsnivåer.

En skola i kris

Hela detta skolbygge konstrueras i debatten om en skola i kris som hotad. Även i debatten om läraryrkets status formeras en skola med stora problem, kommunen och delvis skolledarna misslyckas med att leda skolan som alltså har ledarskapsproblem. Ämneskunskapen i centrum för den goda skolans utrymme formuleras åter tydligt här. Mobbingsdebatten formerar en skola där den ansvarsfulla vuxna är centrum, har ansvar och där gränsättning och normer är ett viktigt innehåll.

I debatten om skola för barn med grava funktionshinder blir den elevanpassade skolan formerad som önskvärd mot den påtvingat gemensamma och i debatten om skolans värdegrund blir åter värden och normer formulerade som ett centralt utbildningsinnehåll för en skola som vill motverka en sig utbredande värderativism.

Konstruktionen en skola i kris är mycket tydlig i fråga om vad en skola är och inte är i och med att den anger vilka aspekter av de förändringar som etableras som försämringar som hotar skolan i sig.

Den goda skolan som ämneskunskapens högborg

Som i så många andra sammanhang finns i den diskursiva praktik jag studerat exempel på att skolan är omringad av ideal och idéer om en bättre värld. I samband med debatten om mobbning konstrueras en drömskola som tillhandahåller både kunskap och mognad och samtidigt är spännande och stimulerande.

Ett begrepp som närmast etableras i motsats till den goda skolan är pedagogikbegreppet. Det etableras i olika sammanhang närmast som del av en fruktad rörelse mot mer flum och mindre tydlighet, som en antipod mot kunskapskravet och som kopplat till de utbildningsforskare som positioneras som mindre trovärdiga (se kapitel 12). Drömmen om en skola som kan bära kunskap förutsätter givetvis att den präglas av de värden som konstrueras som önskvärda. Efter genomgångarna av mitt material är det påfallande hur några centrala begrepp ständigt upprepas: Ämneskunskap, kunskapskrav, kunskapsrespekt, kulturarv, valfrihet, bedömning, kvalitet, kvalitetssäkring, värden och normer, för att nämna de mest centrala.

Den goda skolan formeras som en skola där de centrala ämneskunskaperna står i centrum, en skola som ställer krav på elevernas uppträdande och uppförande, en skola där fostran förstått som värdegrund och bildningsarv är viktiga och normerande. Den goda skolan tillåter eleven och dess föräldrar att välja utbildningsväg efter det som bäst passar eleven, inte minst i relation till dess kompetenser och motivation. Men där finns en begränsning rörande hur mycket eleven ska kunna välja bort. Den goda skolan utmärks genom mätbar kvalitet, i termer av resultat och säkras via konkurrens och statens roll som kvalitetskontrollör via nationella prov och inspektioner.

Konstruerad dikotomi:

Den Goda Skolan

Kunskapsfokuserad
Fostran och traditionella värden
Ämneskunskap
Valfrihet, profilering och individualisering
Tydliga krav på elever

Den Andra Skolan

Flummig
Värderelativism och normlöshet
Kunskapsrelativism
Likriktning och enhetlighet
Otydlighet och kravlöshet

Kommentar

Det kunskapsbegrepp som konstitueras knyts distinkt till ämneskunskap. Det aktualiserar en syn på kunskap som hemmahörande i absolut och naturligt avgränsade ämnen vilka har sin grund i vetenskapliga discipliner med givna och särskiljbara innehåll. Säfström & Östman (1995) skriver om kunskapsbegreppet som det centrala ordet i vad de benämner ”den nya utbildningsretoriken” och om dess legitimering i tidens ekonomiska realiteter. De konstaterar där också att detta kunskapsbegrepp hänvisar till vetenskapligt definierad och därmed sann faktakunskap som skolan förmedlar i specifika ämnen med en given struktur (Säfström och Östman 1995, s 157f).

Konstruktionen av kris kan förstås som ett typiskt exempel på *framing* (Johnson-Cartee 2005) en formulering av ett förfall innebär en ram är berättelsen som konstruerar den både som intressant och som möjlig att använda som moralisk måttstock. Förfallet erbjuder en dramaturgisk poäng som höjer allmänintresset för frågan men i första hand definierar den centrala idén som i det här fallet handlar om att etablera ett problem för att kunna erbjuda en lösning. Att konstruera skolan som hotad och under förfall kan också förstås som en strävan att angripa skolsystemet, eller hela välfärdssystemet, i sin grund. Skildringar av en skola i kris finns även omnämnda som sådana angrepp på skolsystemet från internationella studier, exempelvis från USA (Berliner & Biddle 1995). Formeringen inbjuder till att lösa problemet med mer ordning i klassrummet vilket öppnar för ett skolutrymme där individen/eleven ska sköta sig.

Valfriheten i den nya läroplanen konstrueras som positiv vilken förskjuter den goda skolan i riktning mot en plats för personliga val, en plats där individen förverkligar sina privata projekt (jfr Boman 2002, s 331, Englund 1994). I dimensionen sortering/integrering formulerade jag en kamp mellan två utbildningsdiskurser. Den ena var en klassiskt socialdemokratisk hållning där gemenskap, demokrati och jämlikhet blir till centrala frågor inom utbildningsområdet. Den kan exemplifieras med Olof Palmes ord att skolan ska vara en spjutspets (Bergström 1993, s 41) och visar mot vad Englund (2005) talat om som en jämlikhetskonception av skolan. Den andra är mer inriktad på individualisering, valfrihet och differentiering och kan jäm-

föras med neoliberala och neokonservativa strömningar som konstaterats och diskuterats i termer av omstrukturering eller restrukturering av skol-system även internationellt (jfr Daun 1997). Därmed utmanas en primärt jämlikhetssträvande skolformering av ett skolutrymme som poängterar även andra värden och som förskjuter denna jämlikhetssträvande skolformering i riktning likriktning.

I samband med debatten om en skola i kris diskuteras relationen mellan de ekonomiska investeringar som görs inom skolområdet och dess bristande kvalitet. Här aktualiseras en logik som hamnar ganska nära det Ball (1994 s 5ff), beskriver händer när marknaden konstruerar läraren, när utbildning konstrueras som konsumtionsvara utvärderas den utifrån relationen mellan kostnad och levererat resultat, som vilken annan vara som helst.

Subjektpositioneringarna

I genomgångarna av materialet har en fråga jag haft med mig varit hur centrala parter konstruerats. De subjekt som är i fokus för min studie är lärarna och därför kommer mitt huvudsakliga intresse att tillägnas positioneringarna av dem. Övriga subjekt betraktas här mer som kontextuella faktorer för lärarna, och i förlängningen för de goda lärarna. Därmed kommer detta kapitel handla om hur lärarna, eleverna, föräldrarna, politikerna och utbildningsforskarna positioneras i artiklarna. Här frågas återigen efter vilka som görs till skyldiga respektive hjältar, vilken legitimitet och röst som tilldelas de olika parterna samt vilka mer explicita positioner de tilldelas – vilken gestalt de får (jfr MacLure 2003, Winter Jørgensen & Phillips 2000, Johnson-Cartee 2005).

Detta kapitel skiljer sig från de båda föregående på så sätt att jag här återaktualiserar mitt material i form av citat. I de båda föregående kapitlen har jag gjort bedömningen att det varit tillräckligt att övergripande hänvisa till den debatt eller det tema där etablerandet eller formerandet lyfts fram eftersom det innehållsligt låg ganska nära dem. I detta kapitel tar jag emellertid ett steg bort och därmed uppstår behov av citat. I detta kapitel har jag även vävt in kommentarer och jämförelser i texten, medan jag i de båda föregående kapitlen ansett det bättre ur tydlighetshänseende att skilja ut dessa och lägga dem som kommentarer i anslutning till den avslutande dikotomin. Därför avslutas detta kapitel i stället med en dikotomi.

Det handlar både om positioner som ”varan” och som ”böran”. Detta innebär att subjekten positioneras dels genom att tilldelas en plats i skolutrymmet och dels genom att positioneras i den goda skolan. Deras plats i den goda skolan utgör den plats där de borde befinna sig, i den bästa av skolvärldar enligt konstruktionen i den diskursiva praktik jag studerat.

Lärapositioner och skolledarpositioner

Eftersom det är lärarna som är det centrala ”subjektobjektet” i den här avhandlingen tar jag här i besvarandet av frågan om subjektpositioneringen min utgångspunkt i dem och deras närmaste chefer, skolledarna. Kapitel 13 ägnas helt frågan om positioneringar av den goda läraren därför lämnar jag så långt detta är rimligt detta utanför här.

Lärare

Lärarna placeras i materialet mitt i skolans hjärta, det är kring läraren verksamheten i skolan cirkulerar och lärarens professionalitet är ett återkommande tema. Detta innebär att den deprofessionalisering av läraryrket i Storbritannien som Ball och Maguire (1995) beskriver ur ett brittiskt perspektiv och som Ball 1994, s 49) talar om i termer av läraren som teknisk verkställare, inte har sin motsvarighet här.

Lärarna är nyckeln till om denna stora utmaning ska krönas med framgång. En skola med sikte på det framtida samhället måste skapas.[...] En skola där vetgirighet möter professionell pedagogik. 95D9

Lärarna är den grupp som har störst betydelse i skolans utveckling. Lärarnas yrkeskunnande är nyckeln till en skola som klarar kunskaps-samhällets utmaningar. [...] Lärarna, de människor som med engagemang och pedagogisk professionalitet skapar lärandets förutsättningar, är tillsammans med elevernas vetgirighet skolans viktigaste resurser. 97D12

Internationella studier om liknande frågor har konstaterat att lärare i hög grad representeras negativt i medierna. MacLure (2003, s 11f) skriver om de många och motsägelsefulla läraridentiteter som finns till erbjudande i utbildningsdiskurser, exempelvis i medierna, och beskriver hur lärare ständigt hamnar på den mindre fördelaktiga sidan av den typ av diskursiva tudelningar som sådana diskurser ofta upprättar. I en annan studie konstaterar hon, tillsammans med Pettigrew (MacLure & Pettigrew 1997, s 15) att lärarnas professionalitet tenderar att undermineras i mediernas utbildningsbevakning genom att andra subjekt tilldelas expertstatus när det gäller undervisning. Thomas (2003) beskriver hur australiensiska tidningar positionerade lärarna som skyldiga till problemen i skolan genom att inte i tillräckligt hög grad effektivisera sina undervisningsmetoder. Även i svenska rapporter om lärarpositionering på andra arenor konstateras att lärarna blir syndabockar därför att de är ovilliga att förändra sina arbetssätt (jfr Johansson 2003). Varken de ”Name and Shame strategier” (Blackmore & Thomson 2004) som rapporterats från anglosaxisk forskning på området eller det svenska skuldbeläggandet av läraren som lyfts fram i studier av offentliga dokument har sin motsvarighet i mitt material. I den diskursiva praktik jag studerat positioneras inte lärarna som skyldiga till det förfall som konstrueras. Det enda sammanhang där ett tydligt sådant skuldillskrivande i någon större utsträckning sker är mobbningsdebatten och även där tillskrivs ansvaret ofta ”skolfolk” eller ”vuxna”. I de fall läraren specifikt lyfts fram som ansvarig här delas detta ansvar med skolledare och rektorer, och det talas oftare om ansvar än mer uttalat om en skuld.

Som vi strax ska se är det andra kategorier av utbildningsrelaterade subjekt som tilldelas hundhuvudet i detta sammanhang. När det gäller lärarna är det snarare så att de positioneras som goda professionella yrkesarbetare vilka uppfyller sitt uppdrag *trots* de hinder som läggs i deras väg. Lärarna positioneras som en Davidgestalt i kamp mot en övermäktig jätten Goliat. David- och Goliat-positioner är ett tydligt exempel på mediologikens gestaltningar. Det är en typ av *framing* via inplacering av subjekt i lätt igenkännbara positioner som fungerar personifierande (jfr Strömbäck 2005, Johnson-Cartee 2005).

Lärarna med sina faktiska insikter i skolans realiteter och vardag positioneras således som motkrafter till de destruktiva krafter som hotar skolans verksamhet.

Kanske kan lärarnas sunda förnuft i någon mån korrigera de värsta tokigheterna. 95D4

Att lärarna under sådana förhållanden inte anser sig kunna leva upp till läroplanens mål är förståeligt. [...] Det är en riktig tanke att lärarna utifrån sitt yrkeskunnande måste få utveckla skolarbetet, utan att hämmas av ett snävt regelverk. 97D11

Att läget i den svenska skolan inte är värre bör vi nog tacka den svenska lärarkåren för. Lyckligtvis har inte alla nya påfund och ”reformer” anammats av lärarna i den takt som skolbyråkrater hoppats... 99L21

Lärarna tilldelas en tämligen auktoritativ position, tvärtemot exempelvis lärarna i MacLure och Pettigrew (1997) där lärarnas professionalitet och expertstatus konstant utmanas och ifrågasätts. En relativt stor del av de debattartiklar som publiceras under 1990-talet är skrivna av lärare, även om många av dem har lärarfackliga företrädare som författare. Förutom detta positioneras den egna diskursiva praktiken ofta som en lärarnas röst både uttryckligen, exempelvis i termer av: ”många lärare har kontaktat mig för att uttala sitt stöd för min skolkritik” (97D4) och implicit genom de perspektiv man intar. Detta gäller inte minst i debatten om läraryrkets status där Dagens Nyheter positioneras i en position som en lärarnas riddare.

Ett annat exempel på denna omsorg om lärarna är att lärares reaktioner återges ganska omgående efter ett av de få tillfällen då lärarna tilldelats en viss skuld, i samband med rapporteringen kring att en hög andel svenska elever inte var säkra på att förintelsen ägt rum vilket konstruerades som beroende på brister i historieundervisningen (97L5). Att lärarna fick bemöta denna kritik omgående försköt skulden tämligen direkt över på dem som utformade kursplan och timplan. Ett annat exempel gäller kampen mot skolket där ordningsproblemen konstrueras som beroende på brister i gymnasieskolans regelverk, inte i lärarnas handhavande (t.ex. 98L2).

De subjekt som positioneras som "flumpedagoger" är inte lärare. Tvärtom "räddas" lärarna från försök från annat håll att tilldela lärarna skuld för skolans problem och samtidigt positionera den goda läraren som en "progressiv" lärare anpassad efter kunskapsfientliga strömningar. Den progressivt orienterade läraren positioneras som ett föråldrat drömsubjekt i de utbildningspolitiska motståndarnas skolkonstruktion. Detta kan jämföras med Wallace studie (1993) som lyfte fram pressens förlöjligande av progressivistiska undervisningsideal. Här intas en tydligt lärarstödjande position till skydd mot angrepp där lärarna beskylls för att inte vara progressiva.

Regeringens attityd till gymnasieskolans problem har hittills varit mycket kallsinnig. Det som inte fungerar beror i varje fall inte på gymnasiereformen utan snarare på lärarkåren tycks regeringen mena. I gymnasieutredningen, som kom i fjol, skrev socialdemokraterna och centern att alla lärare inte har förstått reformen, att "det finns exempel på lärare" som inte accepterar reformen samtidigt som det finns vissa "progressiva" lärare som arbetar "på rätt sätt" 98D7

I en häpnadsväckande formulering skriver s och c i Gymnasiekommittén att problemet i gymnasiet beror på lärarna. Det finns visserligen "progressiva" lärare som arbetar på "rätt sätt". Men huvuddelen av lärarna har inte "förstått" eller "accepterat" reformen eller jobbar på fel sätt. Vi tror tvärtom att de flesta lärare gör ett bra jobb, men att de inte givits rimliga förutsättningar. 99D18

I debatten kring läraryrkets status konstateras att den traditionella lärarrollen är i kris och att läraryrket under 1990-talet tappat i anseende och sjunkit i lön samtidigt som lärarnas frihet beskurits från politiskt håll. Konstruktioner av kris är tydliga frames. Att konstruera något som i kris innebär att det är av intresse och att det kan avgränsas i tid och rum snarare än att gestaltas som komplexa och utdragna processer utan tydliga början och slut. Händelser eller fenomen som är avgränsade i tid och rum har högre nyhetsvärde och föredras därmed i medielogiken (jfr Strömbäck 2000). Dessutom innebär kriskonstruktionen en intresseväckande spänning som ur framingsynpunkt är att föredra framför skildringar av den någorlunda fungerande, halvdana skolvardag som kanske de flesta skulle kunna känna igen.

Läraryrket konstrueras som i behov av återupprättande och legitimiteten för detta hämtas ur ämneslärarens specifika ämneskompetens. I förhållande till yrkeskategorier som förskollärare och fritidspedagoger (jfr Säfström & Östman 1995) poängteras den goda lärarens ämneskompetens och denna blir även tydlig som grund för lärarens specifika status i och med ett kraftigt avståndstagande från de enhetslärare de utbildningspolitiska Andra uppfattas vilja inrätta. Dessa lärare har lägre grad av specifik ämneskunskap

och kan verka på skolans alla olika nivåer. I den diskursiva praktik jag undersökt positioneras enhetsläraren som ”lärare med svag ämneskompetens” (98D5) eller ”svag ämneskunskap” (99D12).

Läraryrket omtalas inte i så hög grad i mitt material. Men jag återkommer till den strax i samband med positioneringen av utbildningsforskare. I samband med läraryrket kan man se hur läraryrket (t.ex. i 99D20) konstrueras som dåligt anpassad till den faktiska verklighet som här så ofta konstrueras som något att ta på djupaste allvar. En tydlig tudelning skapas därmed. Den ena är en insikt i verklighetens situation och krav, de andra är en verklighetsfrånvärd dröm. Tudelningen aktualiserar det MacLures och Pettigrews studie (1997) och Folke-Fichtelius (2003) visade på; mediernas användande av polarisering som strategi för att åstadkomma intresseväckande skildringar.

Obehöriga lärare omtalas inte i så hög utsträckning som man kanske kunde ha förväntat sig, men när så sker, i samband med debatten om läraryrkets status, är det tydligt att det problematiska med dem är att de inte har den djupa ämneskunskap som utmärker den goda ämnesläraren. Deras tillkortakommanden hänvisas alltså huvudsakligen till den bristen och inte till exempelvis en brist i pedagogisk utbildning eller kompetens.

En annan sak som blir tydlig när det gäller lärarnas arbetssituation är att de ständigt tvingas besätta vad som konstrueras som ”icke-läraryrkespositioner”, bli poliser, socialarbetare eller psykologer, för att hantera sin skolvardag. De tvingas, i den skola i kris som konstrueras, försöka omsätta reformer uppifrån i ett uppskruvat förändringstempo i stället för att ägna sig åt sin uppgift. Det som konstrueras som lärarnas huvuduppgift är att tilldela eleverna sann och viktig kunskap och sedan mäta den på ett rättvisande sätt, via nationella prov, och urskilja de olika behov som finns i en elevgrupp för att kunna stödja där det behövs och leverera varan kunskap till var och en på för denne mest lämpat vis.

Rektorer och skolledare

Rektorer och skolledare är förvånansvärt frånvarande under större delen av den tidsperiod jag undersökt. Fram till 1998 förekommer rektorer positionerade som en av de vuxna med ansvar i mobbningsdebatten och i övrigt finns endast enstaka omnämningar och de är av tämligen allmän karaktär och positionerar just inte skolledaren som något annat än en arbetsledare på skolnivå.

Syftet är att ge skolledarna möjligheter att använda personalen effektivt. 96L13

Givetvis är det lärare och skolledare själva som är de bästa experterna på hur den enskilda skolans arbete ska läggas upp och hur resurserna ska användas. 97D11

Under år 1998 uppträder skolledare och rektorer plötsligt mer eller mindre i varje artikel på ledarplats och de fortsätter att vara omskrivna under 1999, om än i något mindre utsträckning. Detta kan direkt kopplas samman med konstruktionerna av en skola i kris och läraryrkets problematiska status. I samband med detta fastställs ett behov av vad man positionerar som ”starka skolledare” (98L28) som bör ges utrymme att bedriva pedagogiskt ledarskap och inte tvingas ta sig an för mycket ”andra uppgifter”, som i analogi med lärarnas ”andra uppgifter” konstrueras som icke-reaktorpositioner som markerar gränserna för vad som är skolledarens position. De starka skolledare som skrivs fram som eftersträvansvärda kan jämföras med vad Blackmore & Thomson, i sin studie om huvudlärare och skolledare, (2004) benämner ”dygden av ett hjältomodigt ledarskap”¹ (s 301).

Inte heller har de skolansvariga intresserat sig nämnvärt för hur skolans ledare ska kunna ägna sig åt det centrala, nämligen villkoren för undervisningen... 98L31

...rektorer som fastnar i budgetarbete och inte förmår ge lärarna det stöd de behöver för att kunna utveckla undervisningen. 98L10

...rektorerna har för svagt administrativt stöd för att kunna bli de pedagogiska ledare som det är tänkt att de skulle vara. 98L8

Att rektorerna är upptagna med annat än kärnverksamheten och därför inte förmår ge lärarna det stöd de behöver innebär att lärarna inte litar på sina arbetsledare. I konstruktionen här innebär detta en fara för utvecklandet av en decentraliserad och friare skola. Denna brist på tillit kan förstås som ett legitimerande faktum för den diskursiva praktikens lärarstödjande hållning. En aspekt av mediernas framing är att de gärna placerar sig själva som mäklare mellan fotfolket och makthavare på olika nivåer (jfr Petersson & Carlberg 1990).

Lärarna är också missnöjda med skolledning och kommunpolitiker. [...] Misstroendet mot kommunpolitikernas och rektorernas ledningsförmåga hotar skolans decentralisering. 98L25

Rektorerna positioneras i en mellanposition och kopplas alltså samman med kommunalpolitiker. Denna positionering på ett visst avstånd från klassrumsvardagen genom budgetarbete och liknande innebär att de inte riktigt är insatta i den faktiska skolvardagens verklighet vilket i sin tur innebär att de tilldelas mindre auktoritet på utbildningsområdet än de lärare som befinner sig mitt i denna verklighet.

Elevepositioner och föräldrpositioner

Andra givet viktiga personer inom utbildningsområdet är eleverna och deras föräldrar. Därmed går vi vidare för att se hur dessa subjekt positioneras.

Elever

Eleverna benämns i många artiklar men existerar ändå i huvudsak som skuggfigurer i och med att de så sällan konstrueras som agerande subjekt. De träder fram som subjekt i tillblivelse, de *ska bli* yrkesmän, medborgare etcetera och har rätt av kräva en god lärare som ger dem den goda ämneskunskap de behöver till detta framtida vara.

De konstrueras också som bärare av skillnad som bör beaktas som grund för differentiering och individualisering, men vem, vad eller vilka de är förblir oklart. På det viset positioneras de mer som objekt för kunskapsindelning än som subjekt, snarare som passiva konsumenter än som aktiva parter i utbildningen.

Ofta positioneras eleverna i relation till lärarens arbetssituation. Där blir de en arbetsuppgift, ett material som gör anspråk på lärarens tid och energi, tid som kan kräva inskränkningar i namn av lärarens arbetssituation. Detta kan iakttagas inte minst i samband med debatten om läraryrkets status.

Vi kan tänka oss att sätta en gräns för hur stor del det pedagogiska arbetet med eleverna ska få ta av den sammanlagda arbetstiden. 95D1

I lärarnas yrkesuppgifter riktade mot eleverna ingår givetvis överförandet av ämneskunskaper. Men en viktig del av lärarskapet i relation till eleverna är också att motivera dem. Elevernas behov av att motiveras till aktivitet och lärande är en av de omständigheter som skildras som utmärkande för den nya tid som både välkomnas och ogillas.

Hur ska vi då motivera eleverna att prestera bättre? [...] Att skolarbete är en investering för framtiden som kräver ”blod, svett och tårar” är en otidsenlig tanke. Är det roligare att spela bowling så spelar man bowling. Det går inte att motverka denna anda utan att ställa krav på eleverna, krav som inte alla elever kommer att kunna uppfylla. 99D20

Alla elever kommer alltså inte nå upp till kraven. Då är vi åter vid dragkampen mellan att sortera och integrera som jag lyfte fram i kapitel 8. Om inte alla kan nå upp till kraven hamnar några utanför. I den diskursiva praktik jag studerat löser man dilemmat med sortering delvis genom att konstruera den som en rättighet för den studiemotiverade eleven än ett straff eller ett bevis på misslyckande. Olika elevkategorier konstrueras här och subjekt-positioneras på skilda vis; de studiemotiverade som understimulerade och i

behov av högre krav, de andra ofta som *ännu-inte-studiemotiverade*. Därmed ska dessa ha rättigheten till enklare studier för att sedan kunna återkomma. Där konstrueras även "svaga elever", begåvning blir till en differentieringsgrund (jfr Säfström & Östman 1995) eftersom för hög grad av heterogenitet i begåvning och mognad försvårar eller möjliggör lärarens arbete med elevgrupperna.

Konstruktionen av jämlikhetssträvandet som likriktande återverkar även på elevkonstruktionerna.

Men då måste regeringspartiet överge sin tro på att jämlikhet i skolan måste betyda att alla elever ska strömlinjeformas. 99D18

I samband med debatten om en skola i kris konstrueras eleven återkommande i termer av brist. Bristen är en del i förfallet och konstrueras som ett politiskt misslyckande, inte så hög grad som elevernas personliga misslyckande. Eftersom skillnad i begåvning konstrueras som närmast biologiskt betingad blir inte heller den elevens skuld. Bristen konstrueras även som en mognadsfråga eftersom de ämnen vars innehåll är centralt för skolan etableras som mognadsämnen.

Förmågan att uttrycka sig i skrift är outvecklad hos en stor del av eleverna. 96L11

Eleverna konstrueras framför allt inom debatten om friskolorna och dimensionen valfrihet/likvärdighet även som kunder med rättigheter att välja den egna utbildningens svårighetsgrad och profilering. Detta är en rättighet som knyter dem till sina föräldrar.

Föräldrar

Återkommande talas i materialet om förändringarna i samband med friskolereformen och den ökande profileringen och valfriheten på skolområdet om en ökande "egenmakt åt barn och föräldrar" (95D2). Denna egenmakt blir svaret på problemet med de många "oroliga", "missnöjda" och "protesterande" föräldrar som positioneras som hjälplöst utsatta för makthavarna. I samband med detta positioneras åter tidningen som en talesman för folket mot överheten.

Jag har mycket god insikt i friskolevärlden. De flesta skolorna är resultatet av grundarnas förverkligade livsdrömmar, många är resultat av protesterande föräldrar och lärare i nedläggningshotade skolor. 95D10

Föräldrar omnämns relativt ofta i materialet men är inte närvarande i egen person i någon högre grad, detta kan ses i relation till de tidigare nämnda anglosaxiska studierna där de ges en stark auktoritativ röst och betraktas

som experterna i fråga om sina barns utbildning. I den diskursiva praktik jag studerat är föräldrarna huvudsakligen närvarande i positionen väljare av utbildning åt sina barn, här har de en röst, men ingen egen stark position tilldelas dem, i stället talas ofta *i deras namn*.

Den diskursiva praktiken positionerar sig också som en föräldrastödjande kraft som håller föräldrarna välinformerade om tillståndet ute på skolorna och om politiska reformsträvanden som kommer att påverka skolans verksamhet. Detta kan jämföras med Blackmore & Thorpe (2003) som visar hur mediernas utbildningsdebatt av föräldrarna betraktades som information och som bildade underlag för föräldrars diskussioner i nätverk. Vilket för tanken till den tvåstegshypotes jag nämnde i kapitel 4 som innebär att en av mediernas viktigaste funktioner är att vara källa till mening som tar plats och vidareutvecklas i nätverk av olika slag.

Undersökningen visar att nästan alla föräldrar (85% av dem med barn i kommunal skola, 98% av dem vars barn går i friskola) anser att det är viktigt att kunna välja mellan skolor med olika huvudmän. [...] De som vill förbjuda, stoppa och hindra medborgarnas ökande makt i samhället befinner sig alltmer i otakt med tiden. 99D1

Föräldrar konstrueras som medborgare och debatten polariseras genom att de positioneras som utsatta för krafter som strävar efter att beskära deras makt och rättigheter att exempelvis välja skola åt sina barn. I den hotade positionen positioneras de som i behov av det stöd den diskursiva praktiken erbjuder dem.

Politikerpositioner och expertpositioner

Näst på tur i genomgången av subjekt som positioneras diskursivt finns utbildningsrelaterade politiker på olika nivåer och experter av skilda slag.

Utbildningspolitiker

Det är inte svårt att lyfta fram de som positioneras som syndabockar i mitt material. Särskilt tydlig blir denna skuld tillskrivning under de sista åren av årtiondet i debatten om en skola i kris och läraryrkets hotade status. På de skyldigas bänk placeras utbildningspolitiker, framför allt socialdemokratiska sådana. I kapitel 10 beskrev jag hur dessa konstrueras som fast i ett progressivistiskt skolideal som är föråldrat, om det någonsin varit adekvat. De reformer dessa genomför må vara välmenade men genom att dessa skolpolitiker positioneras som i avsaknad av praktisk kunskap om skolans vardag gör reformerna livet svårt, framför allt för de lärare som ska omsätta dem i verksamheten men även för de elever som drabbas.

Påfallande är också att skolverksbyråkraterna tycks sakna kunskap om skolans vardag och tonåringars psykologi och beteenden. Mycket i deras uttalanden är helt verklighetsfrämmande och kommer aldrig att fungera. 95D4

Politiker på alla nivåer hotar nu den svenska skolans adelsmärke...: alla barn och ungdomar har rätt till likvärdig utbildning och hög kvalitet i utbildningen... 97D9

I främsta rummet är det politikerna i den socialdemokratiska regeringen och diffusa friskoleskeptiska kommunalpolitiker som blir positionerade som de skyldiga i formeringen av utbildningsfrågan i den diskursiva praktik jag undersökt.

Den likriktning och konformitet som traditionellt har kännetecknat den socialdemokratiska utbildningspolitiken har återuppväckts. Elever och föräldrar är att beklaga. 96D4

...den misstro och tar del i det krypskytte mot lärarkåren i skolan som varit utmärkande för vissa akademiska pedagoger och makthavare ...och som lett till en djup förtroendeklyfta i förhållande till lärarna...99D10

Skolministrar personifierar i viss utsträckning den skyldiga positionen, särskilt framträdande är detta i det tidiga 1990-talet där Göran Persson får bära personlig skuld för misslyckanden när det gäller den nya gymnasieskolan. Mest hån möter Ingegerd Wärnersson medan Ylwa Johansson positioneras som mer insatt i samband med att hennes mindre negativa hållning i friskolefrågan lyfts fram.

Skolverket positioneras omväxlande som tunga och icke förändringsbenägna byråkrater.

...hur skolverksbyråkraterna mal sönder gymnasiet till ett förlängt högstadium. 95D4

eller som medskyldiga till den brist på ordning som etableras:

En representant för Skolverket har rent av hävdats att det inte finns något som heter skolk längre. 98L2

Men verket får delvis en positivt värderad position som en del av den statliga kontrollapparaten, inklusive den goda skolinspektören (t.ex. 98L21) som tillsammans med valfrihetens konkurrensfunktion konstrueras som garant för resultat och kvalitet.

Politikerna misslyckas, i denna konstruktion, eftersom de saknar insikt i det vardagliga skolarbetet samt mod att genomföra nödvändiga förändringar. De siktar fel därför att deras önskan är att likforma, vilket de missar för att demokratisera. Dessutom gestaltas de som tunga byråkrater och

som ovilliga att se de problem som finns. Politiker tilldelas i bästa fall positionen ”oinsatta välmenande drömmare”. Detta innebär att de i och för sig strävar efter att göra skolan till en god skola men misslyckas av nämnda orsaker.

Kommunala utbildningspolitiker positioneras i friskoledebatten som motståndare till en utveckling av valfriheten och mot medborgarnas rättighet att välja den skola som passar dem bäst. Här finns ett problem som konstrueras som att kommunpolitikerna har paradoxala uppgifter, dels som huvudmän för de kommunala skolorna i det decentraliserade skolsystemet, dels som delaktiga i beslutsprocessen i fråga om tillståndsgivning till öppnande av friskolor.

Stockholms kommunalpolitiker är tydligt undantagna denna skuld-tillskrivning, de positioneras i stället som de som sitter inne med svar på de frågor om skola och utbildning som debatterna om en skola i kris och läraryrkets sjunkande status ställer, de sitter inne med lösningarna på de problem med skola och skolsystem som konstrueras.

Utbildningsforskare och ämnesexperter

Även utbildningsforskarna får vara med och bära hundhuvudet när det gäller vem som ligger bakom skolans problematiska situation. De tilldelas i ännu högre grad positionen ”oinsatta välmenande drömmare” och positioneras som intellektuella, vilket fixeras vid en position med liten verklighetskontakt, på långt avstånd från både medborgare och lärare i klassrummen.

Att efterlysa synpunkter från intellektuella och beslutsfattare går väl an. Att få vettiga svar torde bli svårare. 95D3

Ämneskunniga som inte är pedagoger utan experter på enskilda områden tillerkänns betydligt högre grad av auktoritet här. En läsforskares utsagor återges exempelvis som belägg för det förfall i elevernas kunskapsnivåer som konstrueras som en del av en skola i kris (99D4, 99D10) och även i andra frågor nämns olika ämnesexperter som auktoriteter, till exempel ”engagerade språkforskare” (95D5).

Subjektpositionering i dikotomi "Vi och De" ²

Inkluderade

Folkpartiet/liberaler/borgerliga politiker
(Ämnes)lärare
Föräldrar och elever
Ämnesexperter
Politiska praktiker

Exkluderade

Socialdemokratiska/vänster- politiker
(Skolledare) Utbildningsforskare
Byråkrater
Utbildningsforskare, lärarutbildare
Politiska teoretiker

Noter

¹ "the virtues of a heroic leadership"

² jfr t.ex. Torfing 1999, s 221.

Konstruktionerna av den goda läraren

I detta kapitel har jag så kommit fram till att besvara den forskningsfråga som handlar om de diskursivt konstruerade goda lärarna i den praktik jag studerat. Här känner jag mig manad att åter påminna om att det inte är några lärare av kött och blod jag beskriver utan att mitt objekt är de goda lärare som konstrueras i den diskursiva praktik jag studerat, givet de läsningar och analyser jag gjort. Det handlar alltså om de lärare som placeras ut i den topologi jag beskrivit och som omges av de övriga positionerade subjekt jag formulerat.

Goda-lärary-positioner

Fyra olika positioner för den goda läraren träder fram i mina analyser: den ämneskunniga förmedlaren, den kravställande och tydliga ledaren, resultat- och kvalitetskontrollanten och värdegrundsföreträdaren.

Den ämneskunniga förmedlaren

Ämnesfokusering och ämneskompetens konstrueras, vilket blivit tydligt, som en central aspekt av det goda lärarskapet. Ämnesfokuseringen konstrueras som motverkande den snuttifiering som hotar i och med ämnessträngsel som en möjlig följd av den nya läroplanen med sina förslag till nya ämnen. Debatten om gymnasiereformen slår fast professionell kunskapsöverföring som den goda lärarens huvuduppgift och att kunna möta behoven hos både studieomotiverade och begåvade elever konstrueras som en förmåga den goda läraren behöver. Den goda läraren förmår möta en bred variation i sitt klassrum men för allas bästa bör bredden, i den föredragna konstruktionen i den diskursiva praktik jag studerat, inte tillåtas bli alltför stor. Den goda läraren både behärskar och känner starkt för sitt ämne och kan i kraft av detta framställa det på ett intresseväckande sätt och anpassa undervisningen efter den omtalade heterogeniteten.

I den skola i kris som formeras måste den goda lärarkonstruktionen kunna hantera brister i kunskapsnivåer som eleverna bär med sig från tidigare stadier, inte minst gäller detta bristande kunskaper i svenska språket.

Den ämneskunniga goda läraren förmår därmed agera kompensatoriskt, samtidigt som det ofta konstrueras som mer önskvärt att inte försätta dem i detta läge därför att det kommer att begränsa deras möjligheter att agera i termer av ämnesspecialist.

I debatten kring läraryrkets status positioneras den goda läraren som hotad. Läraryrket konstrueras som i behov av ökad attraktivitet för att goda lärarämnen ska söka sig till lärarutbildningarna och, inte minst, stanna kvar i yrket även efter kontakten med den faktiska skolvardag som etableras som i kris. En god lärare kan, i konstruktionen på den studerade diskursiva praktiken, också vara en person med en "annan yrkesbakgrund" (98L9). Det kunnande som konstrueras som så centralt är därmed primärt kopplad till ämneskunskapen, pedagogisk kompetens konstrueras sällan som lika centralt. Den goda lärare som här konstrueras är en ämneskunnig specialist och ingen allmän(o)vetande enhetslärare.

Den goda läraren som förmedlare av ämneskunskap erbjuds en tydligt framskriven position även i temat Förmedla/handledda. Också i denna position konstrueras den goda läraren som hotad och i behov av stöd och den diskursiva praktiken erbjuder ett sådant stöd. Att vara lärare *är* per definition att vara kunskapsförmedlare och handledarskap som ideal är, vilket tydliggörs i debatten kring förmedla/handledda, endast av godo i de sammanhang det gynnar elevernas kunskapsinhämtning. Gynnar kunskapsinhämtningen gör det i denna konstruktion i de sammanhang det fungerar som kunskapsförmedlande. Här byter begreppen plats, handledning blir kunskapsförmedling.

Det är alltså ämneslärare, specialisten, som positioneras som ideal i denna diskursiva praktik, medan den fruktade lärarkonstruktion som här benämns enhetsläraren markeras som avsevärt mindre professionell och kunnig. I viss utsträckning ses handledaridealet som en del av hotet mot den goda ämnesläraren och reduceringen av kunskapsbegreppet. Det etableras en tilltro till ämnesgränsernas beständighet och förändringar härvidlag blir ytterligare ett hot mot värdet av lärarrollen som kunskapsbärande och kunskapsförmedlande. Handledarrollen konstrueras positivt i de sammanhang den mer förstås i bemärkelsen mentor med förebilder från näringslivet. Här aktualiseras alltså en nyliberalt näringslivstillvänd diskurs i en kunskapsdiskussion som annars i hög grad kännetecknas i termer av traditionellt kunskapsstoff. Därmed konstrueras den goda handledaren som en förebild, någon att efterhärma snarare än någon som uppmuntrar egna initiativ och alternativa handlingsätt för att utveckla till exempel en verksamhet vilket skulle kunna aktualiseras i näringslivsdiskursen.

Den kunskapsbärande lärarpositionen blir framlyft som överordnad också i temat Kunskap/fostran och läraren som fostrare konstrueras i hudsak i termer av bärare av ett bildningsarv. Fostransaspekten vrids där-

med mer mot kulturarv och traditionella värden än mot exempelvis demokrati och kommunikationsaspekter eller aspekter som involverar etiska och moraliska frågor.

Utslättad allmänkunskap är en fara för den specialiserade ämneslärare som lyfts fram som god. Det är en god lärare med entusiasm för sitt ämne och ingen utslättad enhetslärare med fokus på en massa andra saker än ämnets mer eller mindre givna innehåll, strukturerat enligt sina inneboende principer.

Den kravställande och tydliga ledaren

Den goda läraren måste även kunna handskas med den brist på sanktionsmedel som frånvaron av exempelvis betyg i ordning och uppförande och förbuden mot bestraffningsåtgärder innebär. Trots detta aber ska den goda lärare som konstrueras förmå ställa tydliga krav på eleverna och fungera som en tydlig ledare,

Den goda läraren som positioneras i Krav/frihetstemat är professionell och ställer krav på ordning och reda och skapar därigenom ett klimat som är utmanande och därför innebär verklig trivsel. Att trivsel skulle bygga på kravlös frihet och slapphet är ett ideal som tillskrivs de utbildningspolitiska Andra och ingenting som här konstrueras som syftet med ett gott lärarskap. Att ta eleverna och deras lärande på allvar innebär i denna konstruktion att ställa krav på dem och detta borgar för en god undervisning. Bristen på ordning konstrueras som under utbredning i en svensk skola i kris och en del av räddningsaktionen för den goda svenska skolan är att stödja den goda ämneslärarens krav på ordning, reda och respekt.

Att hålla ordning och reda är det framskivna sätt den goda läraren bör motverka normlöshet. Tydliga krav och sunt förnuft lyfts fram som goda läraregenskaper som kan lyfta skolan ur det otydligt flum som konstrueras som en konsekvens av ett utbildningspolitiskt feltänk under minst 20 år.

Resultat- och kvalitetskontrollanten

En annan central aspekt av det goda lärarskapet som konstrueras handlar om kompetens i fråga om att garantera resultat genom att kontrollera kvalitet, eller omvänt. Den goda lärare som konstrueras ska ställa tydliga kunskapskrav och kunna bedöma kvalitet i resultat på ett tillfredsställande och rättvist sätt. Exempelvis i debatten om betygsreformen konstrueras den goda läraren som en rättvis bedömare av elevernas kunskap och måluppnåelse.

Skillnad i mognad bland eleverna i klassrummet blir en aspekt för den goda läraren att hantera i samband med debatten om flexibel skolstart för sexåringar. Men en sådan heterogenitet i klassrummet etableras som problematisk och den goda läraren bör, i den här konstruktionen, helst slippa den.

I Sortera/integrera skildras integrering antingen positivt, i termer av individualisering som en strategi för att möjliggöra arbete i heterogena grupper, eller negativt, i termer av likriktning, eller blindhet inför den skillnad som är faktisk. Förstådd som individualisering blir integrering på sätt och vis vänd till en sortering, begreppen byter så att säga plats. Samordning blir sortering i relation till individuella egenskaper, så den goda läraren som en god samordnare individualiserar, differentierar och gör sitt yttersta för att hålla ihop vad som borde sorteras upp för att vara verkligt jämlikt. Läraren som god sorterare, å andra sidan, är en som använder de rätta testmetoderna, såsom de nationella proven, för att fastställa de verkliga kunskapsnivåerna, grunderna för korrekt sortering genom återgivande den verkliga kompetensstatusen. Vidare använder den goda läraren som sorterare denna differentiering som ett sätt att erbjuda varje enskild elev det som bäst lämpar sig för deras respektive kompetensnivå, vad de verkligen behöver för att nå de efterfrågade kunskapsnivåerna.

Temat Valfrihet/likvärdighet etablerar valfrihet som centralt och det positionerar den goda läraren som kontrollerad av konkurrenskravet och av en kvalitetskontrollerande instans. De nationella proven blir ett medel för den goda läraren att bära vidare den kontrollerande och bedömande positionen på klassnivå och därmed fungera som en god likvärdighetsgarant.

Likvärdighet fixeras diskursivt vid kvalitetsbegreppet; det är i termer av kvalitet utbildningen ska vara likvärdig. Kvalitet uppnås, i analogi med hur det förhåller sig i näringslivet, genom valfrihet och den konkurrens detta innebär. Där denna diskurs aktualiseras betraktas lärarens uppdrag i termer av ett kvalitets- och resultatsansvar.

Värdegrundsföreträdaren

I samband med debatten kring den nya läroplanen konstrueras värdegrunden och västerländsk humanism som centrala för den goda läraren. Den goda läraren ska då hävda dessa värden och känna till deras bakgrund, ”lära barnen koderna” och ”skilja på viktigt och oviktigt” (98D16).

I mobbningsdebatten etableras normer, värden och etisk hållning som centrala aspekter på den goda lärarens undervisning. Här ställs krav på den goda lärarens vilja och mod att se vad som pågår och ingripa om det är påkallat. Den goda läraren som konstrueras kan sätta tydliga gränser. När det gäller skolans värdegrund konstrueras den goda läraren i motsats till de tendenser till värderativism som konstrueras som typisk för pedagogiska strömningar vilka påbjuder att elever ”ska få ta fri ställning” (97L1). De goda lärarna hävdar sanna goda värden, de står för något.

Fostran i en bredare innebörd som kanske ska förstås som närmare uppfostran konstrueras som aspekter av de icke-lärary-positioner läraren i allt

högre grad tvingas in i, en del av läraryrkets statusproblem. Sådana positioner borde i stället vara förlagda i hemmen, de ligger nära den gräns som etableras för skolans möjlighetsrum. Som (upp)fostrare i denna vidare mening är läraren inte längre lärare utan lämnar sin position.

En del av den fostrande lärarpositionen handlar om lärarens ansvar att skydda elever mot mobbning. Detta konstrueras som en del i denna lärarpositions uppgift att fungera normgivande och upprätthållande av de grundläggande värden som hotas i kriskonstruktionen. Fostransaspekten i termer av normer och värden är alltså hotad och att stärka den är en uppgift för den goda läraren som fostrare. De konkretiseringar av denna uppgift som konstrueras handlar om att stå för kunskap om exempelvis Förintelsen – kunskap är därmed vägen till fostran vilket innebär att positionerna vrider sig mot varandra.

Den goda läraren som diskursiv konstruktion

Under de sista åren av 1990-talet blir det vanligare med mer uttryckliga beskrivningar av den goda läraren i materialet, framför allt i den räddningsaktion som företogs inom ramen för den diskursiva praktik jag studerat. Räddningsaktionen genomdrevs i syfte att höja statusen för läraryrket och därigenom lärarkåren och skolan. Här betonas lärarens professionalitet starkt och huvudsakligen i termer av att lärarens professionalitet handlar om att klara av eleverna väl, dokumentera deras resultat, diagnostisera deras problem, vara effektiv och därmed göra den enskilda skolan till ett attraktivt val på utbildningsmarknaden.

Den skola som ska möjliggöra för den goda läraren att använda sin professionella förmåga och i varje enskilt fall tillämpa bäst lämpade arbetsmetoder är en individualiserad och decentraliserad skola som handlar om att få bästa möjliga utdelning i den enskilda fallet. Här är avståndet ganska långt till en skola där att möta annanhet och utvecklas i grupp är ideal.

Vägen ut ur krisen går sannolikt via en friare och mer decentraliserad skola som kan uppfylla individernas önskemål, på deras egna villkor. Friare offentliga skolor och fler privatskolor behövs allt mer i det framtida kunskapssamhället. Så att alla kan välja den pedagogik som ger bäst utbyte i det enskilda fallet. 98L25

Den goda läraren utmärks också av entusiasm inför sitt ämne som innebär att eleverna dras med och detta understöder givetvis kunskapsförmedlingsaspekten. Disciplin etableras som den goda lärarens villkor för kunskapens magi.

att föra en skoldebatt som ... inbjuder, som välkomnar föräldrar, lärare och ungdomar att påverka... att samlas kring arbetsuppgifter med krav på disciplin men med löfte om magi. 98L31

Det är kunskapsförmedlingsfunktionen som utmärker den goda lärarens värv och han/hon fungerar bäst när undervisningssituationen befrias från de icke-lärar-uppgifter som i hög grad försvårar hans/hennes värv.

Det lärare vill är helt enkelt att göra det de är bra på, nämligen att vara lärare, inte socialarbetare eller poliser. Just detta krav är det som mer än något annat provocerar de vänsterinfluerade flumskoleideologer som alltjämt dominerar svensk skolpolitik. Tanken att skolan ska vara en plats där lärdom, bildning, kunskap och humanism står i centrum har modepedagoger under de senaste 20 till 30 åren stämplat ut som närmast reaktionär. 99L21

Lärarkandidater som brinner av iver att förmedla lust till kunskapsökande och som vill bibringa unga människor ett mått av bildning finner sig reducerade till ordningsmän... 99L22

Den goda läraren är professionell och kompetent, en dygd det gäller att bevara när massutbildningen tränger på:

Den professionalism som inte minst ämneslärarutbildningen tidigare besatt har skadats av att kompetenskraven i utbildningsexpansionens tidevarv fått sänkas. En stor del av ämneslärarna ligger inte på den kompetensnivå som tidigare gällde. [...] Vi har betydande kvantitetsproblem framför oss vad gäller lärarrekruteringen. Men detta får inte skymma kvalitetsproblemen i en tid då läraryrket blivit alltmer krävande. 99D14

Den goda lärare som tar gestalt i materialet är en specialiserad ämneslärare av närmast klassiskt snitt som utrustats med en modern individualiserande förmåga att se skillnader i elevgrupperna och anpassa tilltalet till var och en. Den goda läraren skapar ett gott arbetsklimat genom disciplin, ordning och reda i klassrummet och kan genom sitt sunda förnuft hantera de ständiga förändringar han/hon uppifrån åläggs genomföra. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på Dagens Nyheters debatt- och ledarsidor kan övergripande sammanfattas med orden ämneskunskap, ordning och reda, sunt förnuft, kvalitetsansvar i den professionella rollen och entusiasm inför sin uppgift.

Den goda läraren låter sig inte förvirras av krav på att vara polis, socialassistent eller psykolog. Skolans huvuduppgift fokuserar kunskapstillägnandet och vad som konstrueras som Andra uppgifter, tydligt syftande på så kallat sociala aspekter, tillåts inte stå i vägen för detta. Därmed är det tydligt att den goda lärare som konstrueras inte i första hand utmärks av att möta alla elevernas möjliga behov utan vissa uppgifter bör andra professionella grupper, eller föräldrarna, ta ansvar för.

Konstruerad dikotomi:

Den Goda Läraren

Ämneslärare
Genuin ämneskunskap
Entusiasm för ämnet
Ordning och reda
Tydliga krav
Etisk värdegrund
Kvalitets- och resultatansvar
Objektiv kontroll
Sunt förnuft

De Andras Lärare

Enhetslärare
Utslättad allmänkunskap
Fokus på annat än ämnet
Rädsla för normer
Otydligt flum
Värderelativism
Trivselansvar
Otydlighet

Kommentar

Man kan utifrån detta ställa sig frågan om vilken lärare det är som positioneras som enhetslärare och bildar en motpol till den goda lärare som konstrueras. I materialet beskrivs aldrig klasslärarypositionen i dessa termer, ändå griper tudelningen tag i den gamla distinktion mellan ämneslärare och klasslärare, eller läroverkslärare och folkskolelärare som exempelvis Kerstin Skog-Östlin (1999) skildrar.

Med utgångspunkt i Berges studie (2004) finns det även anledning att här väcka genusfrågan, vilket jag ju i övrigt inte gjort i min studie. Vilka genuskodningar erbjuder sig i fråga om den konstruerade goda lärare som så tydligt är en ämnesfokuserad kunskapsbärare, å ena sidan, och den omhändertagande lärare som blir betraktad som flummig och koncentrerar sig på andra saker än den centrala kunskapsinnehållet? Är det kanske så att den omhändertagande läraren lätt förstås i termer av en kvinnlig lärare som arbetar med barn i något yngre åldrar, medan den kunskapsbärande och förmedlande läraren ligger nära en lärarposition som är manligt kodad och arbetar med äldre elever? Analysen har alstrat nya frågor som kan inbjuda till fortsatt forskning.

Individualisering blir ett nyckelord för den goda läraren, men individen som individualiseringen ska riktas mot positioneras huvudsakligen i termer av kunskapsbärare och kompetens. Det är därmed inte primärt i relation till det enskilda barnet som hel individ som individualiseringen riktas. Individualisering blir den goda lärarens sätt att kompensera den skillnad som klassen uppvisar. Det är då individualisering i en kundrelation snarare än i en omsorgsrelation som eftersträvas. Omsorgsrelationen hamnar troligen nära de icke-lärarypositioner som etableras som utanför lärarens uppdrag.

Kvalitet uppnås, i analogi med hur det förhåller sig i näringslivet, genom valfrihet och den konkurrens detta innebär. Här betonas lärarens professionalitet starkt och huvudsakligen i termer som någorlunda motsva-

rar den professionalitetsdiskurs Sachs (1997) kallar ”entreprenörskapsdiskursen”. Även där handlar lärarens professionalitet om att klara av eleverna väl, dokumentera deras resultat, diagnostisera deras problem, vara effektiv och därmed göra den enskilda skolan till ett attraktivt val på utbildningsmarknaden. I de fall den nyliberala diskursen aktualiseras är detta ideal som lyfts fram även i ett svenskt kontext, i den diskursiva praktik jag studerat.

Det finns även anledning att återkoppla till Lindberg (2002, s 127) och hans kommentarer till den goda lärare som konstruerats i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU1999: 63). Den goda förmågan att stimulera och koncentrationen vid individens kunskapstillägnande är likheter, men den bild Lindberg visar upp är i betydligt högre grad präglad av ideal som kopplas till samarbetsförmåga, kommunikativ kompetens och mångkulturalitet. Sådant är inte framträdande i konstruktionen i den praktik jag studerat.

Den goda läraren och utbildningsområdet på mediearenan

I det här kapitlet vill jag kommentera mina resultat och föra en diskussion kring några av de punkter jag tycker varit och är intressanta i min studie.

Är jag förvånad? Självkritisk reflexion

Man gör mycket som är dumt. En sak som kan anses dumt är att själv lyfta fram svaga punkter i sådant man själv åstadkommit. Det tänkte jag inleda med här. Att själv visa på problem i det man sagt eller gjort är en vedertagen teknik inom den klassiska retoriken och följs då av ett bemötande av kritiken, som både stärker trovärdigheten genom att man visar att man förhåller sig kritiskt reflexiv och legitimiteten genom att kritiken vederläggs (jfr t.ex. Johannesson 2003). Jag vill ta upp några funderingar jag haft utifrån min studie och dess resultat.

När jag gick in i detta arbete var det med en förhoppning om att bli överraskad. Jag hoppades att Dagens Nyheters utbildningsdebatt skulle erbjuda mer mångfald än kritiska röster hävdade, att fler röster skulle höras och mer bredd i debatten skulle framträda. Jag kan ärligt säga att jag läst texterna med en sådan önskan för ögonen även om jag aldrig önskat att detta ska styra mina läsningar i alltför hög grad. Dock har jag under arbets gång i viss mån kapitulerat inför att debatten under 1990-talet, på både debatt- och ledarsidan, i mångt och mycket sett ut ungefär så som kritiken hävdade. Detta är möjligt att betrakta som en svaghet i min studie. En läsning som på denna punkt radikalt skilde sig från den jag gjort skulle enligt min erfarenhet inneburi relativt hög grad av våld mot de texter som ligger under min studie. Med tanke på att medierna, och inte minst Dagens Nyheter ofta kritiserar för att visa upp en ensidig och negativ bild av exempelvis skolan så är det ett intressant objekt för en studie. Jag vill alltså hävda att det är rimligt att ta sig an detta material och undersöka frågan mer djupgående för att på så sätt tillföra underlag till den fortsatta debatten om för och

nackdelar med Dagens Nyheters utbildningsdebatt. På vägen har jag också upptäckt ett antal saker som, i motsats till detta, har förvånat mig, som att lärarna så tydligt undandras kritik och att den konservativa kunskapsfokuserade diskursen var starkare än den nyliberala marknadskursen, liksom deras komplicerade inbördes förhållande för att nämna några exempel.

Röster från Andra sidan

Jag skrev i min inledning om risken att en läsare uppfattar min analys som ett politiskt ställningstagande, för eller emot de konstruktioner jag formulerar och undersöker. Min avsikt har inte varit att avslöja ett förvridet sätt att konstruera utbildning, lika lite som jag haft för avsikt att lyfta fram bra sätt eller gestalta alternativa sätt att göra det samma. Mina analyser har hela tiden fokuserat konstruktioner som jag formulerat utifrån mitt material och därigenom har jag strävat efter att kommunicera *Utbildningssituationen och den Goda läraren under 1990-talet enligt en specifik diskursiv praktik*. Detta har bland annat inneburit att det som här konstrueras som en motståndarposition, allt det som konstruktionerna här positionerar sin egen linje gentemot, har definierats så att säga i motståndarnas termer. Givetvis skulle andra konstruktioner bli resultatet om annat material använts, som om jag exempelvis genomfört en jämförelsestudie där jag studerat en tidning med socialdemokratisk eller annan politisk prägel.

De båda utbildningspolitiska linjer som här konstrueras som kunskapsrespekt och som förlegad progressivism skulle säkerligen inte existera i en sådan analys. I stället skulle andra överordnade konstruktioner etableras, understödda av andra begreppsliga nod, andra centrala principer och legitimerande sanningar. *Från den andra sidan* skulle valfrihet och konkurrens konstrueras på andra sätt och kanske skulle dikotomin konstrueras till exempel så här:

Pluspol

Meningsfullt kontextualiserad kunskap
Elevens rättigheter
Social integration
Fokus på hela individen
Kulturellt kapital
Öppen kommunikationsmiljö

Minuspol

Lösryckt detaljkunskap
Lärarens makt
Social differentiering
Lärande som avskilt från individen
Medfödd förmåga
Hierarkisk kommunikationsmiljö

Utbildningsdebatt?

Att ”den Andra sidan” inte kommit till uttryck i någon större utsträckning i materialet väcker frågan om det är fråga om en utbildningsdebatt i innebörden genuint och brett meningsutbyte om utbildningsfrågor där många röster hörs. En kritikpunkt som framförts mot DN-Debatt (jfr kap. 5) är ju debattsidans starka gatekeepers, svårigheten för andra röster att få tillträde till debatten. Jag rubricerar den första kategoriseringen av mitt material i kapitel 8 med begreppet debatter. Man kan med utgångspunkt i vad jag just nämnt fundera över begreppet debatter i sammanhanget. Frågan aktualiseras även av att mina läsningar visat på att så låg grad av dialog och meningsutbyte förekommer i den diskursiva praktik jag studerat. Den innefattar, som jag redogjorde för i kapitel 5, såväl debatt- som ledarsidor, men jag har under arbetets gång inte ägnat något större intresse åt de skillnader dessa båda sidor innebär. På ledarsidor förväntas tidningens föredragna politiska röst ljuda relativt ostört medan en debattsida antyder att olika röster ska komma till uttryck. Som jag skrev om i kapitel 5 har frågan om Dagens Nyheters debattsidor varit omstridd. Efter mina läsningar av materialet kan jag inte hävda att ett brett spektrum utbildningspolitiska ståndpunkter förekommit. I kapitlen 8 och 9 visar mina läsningar att en viss grad av dialogisk debatt förekommer, särskilt under de tidigare åren, men det är aldrig problematiskt att lyfta fram en föredragen linje, aldrig oklart vilka konstruktioner som etableras som de egna, som sanna och giltiga. Därmed vore det möjligen mer korrekt att benämna det jag studerat som en utbildningspolitisk manifestation än som en utbildningspolitisk debatt. Vilka konsekvenser kan detta tillstånd tänkas ha?

Den egentliga diskursiva kamp som utspelas i den praktik jag undersökt står därmed snarare mellan en nyliberal och en (ny?)-konservativ diskurs än mellan de huvudsakliga utbildningspolitiska läger som etableras. Den socialdemokratiska/progressivistiska utbildningspolitiska linjen etableras diskursivt som en motståndarposition, någonting att positionera sig gentemot och verkar därmed nästan uteslutande indirekt. I stället pågår en kamp för att hålla samman de båda, delvis motstridiga, diskurser som bakas samman till det som etableras som den egna utbildningspolitiska linjen.

Inför valet 2006

Givet de studier som talar om Dagens Nyheters viktiga funktion som dagordningsättare kan man fundera över vilken roll dess konstruktion av utbildningsområdet spelat för att utbildningsområdet varit det område där den borgerliga alliansen kanske bäst kunnat enas om ett gemensamt program inför valet 2006. Många av de formuleringar som kännetecknar den-

na utbildningspolitiska linje återfinns närmast ordagrant i mitt material. Utbildningsfrågan har manifesterats som en av folkpartiets nyckelfrågor och det blir tydligt urskiljbart att de konstruktioner som min studie lyft fram verkar i och konstituerar deras skolpolitiska hållning.

Även om jag valt att fokusera mina analyser på 1990-talet har jag givetvis fortsatt att följa den utbildningspolitiska debatten i Dagens Nyheter. Det finns utifrån den läsningen ingen anledning att anta att någon större förändring av utbildningsdebatten i Dagens Nyheter skett. Det är snarare så att den linje jag skrivit fram i mina analyser ytterligare förstärks och att konstruktionerna jag här omtalat ytterligare skärpts och spetsats till. I samband med Almedalsveckan 2006 förde Folkpartiet ånyo fram en utbildningspolitik med fokus på en skola i kris och egna lösningar i termer av mer prov, mer krav och ordning samt mer läxor enligt principen att det ska krävas hårt arbete för att lära sig något.

Den 7 juli 2006 publiceras en debattartikel på Dagens Nyheters debattsida där kriskonstruktionen underbyggs med samma typ av internationell statistik som hänvisades till i många artiklar under 1990-talet. Nu använder Folkpartiet Pluggskola som politiskt användbart begrepp att gå till val på "Leve Pluggskolan!" (Leijonborg & Björklund 2006). Partiledaren uttrycker i sitt tal i Visby att partiet är medvetet om att flumskoleföreträdare kommer att uppfatta det provocerande och i artikeln sägs att det kanske "stör några", men anger samtidigt att det är nödvändigt med en sådan omskakning. I Svt:s Aktuellt samma kväll besvarar en tjänsteman från Skolverket artikeln innehåll med att hävda att den innehåller flera sakfel. Sverige har, enligt honom, inte minst prov i världen och inte mest skolk och ordningsproblem. I Aktuellt kommer även ordföranden för lärarförbundet till tals och uttrycker irritation över att Folkpartiet går in med pekpinna och vill föreskriva lärare specifika sätt att arbeta. Politiker borde, enligt hennes utsaga, inskränka sig till att fördela resurser som möjliggör ett gott lärararbete.

Det förefaller alltså som om Folkpartiets och Dagens Nyheters (delvis) gemensamma konstruktioner av en skola i kris, fallande kunskapsnivåer och ett läraryrke i behov av stöd kvarstår. Den övergripande utbildningskonstruktion som jag i avhandlingen beskrivit den goda läraren som inbäddad i är därmed relativt stabil. Jag vill i det sammanhanget åter påminna om att jag här inte yttrar mig om "sanningshalten" i dessa konstruktioner. Jag intresserar mig inte för i vilken grad de utgör "korrekta återgivningar av verkligheten", om något sådant över huvud taget är möjligt att vara eller veta. Däremot intresserar jag mig för vad det är som gör dem så starka, att de under så lång tid drivits i den diskursiva praktik jag studerat. Ett möjligt svar på frågan om deras styrka och kraft är att de utgör grunden

för ett eftersökt problem som krävs till en politisk lösning som så att säga föregick problemet. Att ställa upp mer ordning och reda, bättre kunskaper, inte minst i det svenska språket och tydligare krav på individen är en ganska traditionell politisk konstruktion som använts i politiska sammanhang när en dominerande politisk linje ifrågasatts. Står man som parti eller opinionsbildare där med en sådan lösningsarsenal behövs givetvis ett problem att använda botemedlet på, och det är inte konstigt att skolan, med sin traditionella roll som välfärdssamhällets barnkammare, passar bra i den rollen. I ett politiskt kontext tjänar konstruktionerna sålunda och måhända syftet att utgöra en eftersökt problembild till ett lösningspaket man har att erbjuda. Det fungerar därmed legitimerande för en viss politisk linje. Etablerandet av den nyliberalt färgade lösningsarsenal som erbjuds utbildningspolitiken i den diskursiva praktik jag studerat har, som jag ser det, tydliga likheter med en sådan strategi. Då är det intressant att den problembild som konstrueras i relation till nyliberala lösningar snarast är konservativ i sin politiska ton. Förfall i fråga om värden, normer och kunskap förefaller ju i traditionell mening ligga närmare en konservativ politik än en liberal sådan.

För en tidning som Dagens Nyheter passar en kriskonstruktion också bra. Mediologiskt erbjuder den en rapportering med många goda egenskaper. Förfallet har för det första en tydligt definierad början. Dessutom erbjuder konstruktionen negativa nyheter och passar in i en typ av ”nu-förtiden-kritik” som många läsare kan känna sig befryndade med. Den kriskonstruktion som erbjuds i denna diskursiva konstruktion har också den mediologiska fördelen att ha tydliga roller i termer av bovar och hjältar. I termer av *frames*, eller ramar, konstrueras en tydlig ramberättelse som vilar på den dikotomiska åtskillnaden av två utbildningspolitiska läger som jag beskrivit i kapitel 10. Det är en närmast given sanning att en rapportering från en skolverklighet som visade bilden av en hyfsat fungerande verksamhet med halvnöjda elever och vanliga lärare inte skulle vara speciellt medieanpassat.

I samband med att jag fortsatt följa utbildningsdebatten i Dagens Nyheter har jag också iakttagit något jag reflekterat över redan i genomgångarna av mitt material, nämligen att socialdemokratiskt språkbruk förefaller anamma begrepp som traditionellt ansetts tillhöra en mer borgerligt orienterad retorik. Det är därmed inte alltid så lätt att utifrån de begrepp som används uttala sig med säkerhet om en artikelförfattares politiska hemvist och det är tydligt så att det är en begreppsapparat som kopplats till vad som brukar benämnas neoliberalism som gått ut som segrande här.

Å andra sidan förefaller det som om den legitimerande grunden för argumentationen i hög grad hämtar kraft ur en logik som traditionellt förknip-

pats med socialdemokratisk välfärdspolitik där exempelvis omsorg om svaga och förfördelade grupper förts fram. Därmed kan man fundera över hur den politiska konstruktion som bäddar in utbildningsfrågan i den diskursiva praktik jag studerat kan förstås i relation till välfärds- och rättvisefrågan. Å ena sidan döms det socialdemokratiska välfärdbygget ut och konstrueras som misslyckat, föråldrat och likriktande, å andra sidan legitimeras det egna alternativet i termer av strävanden som i hög grad förefaller sammanfalla med de som väglett detta politiska bygge.

Den goda läraren som diskursiv konstruktion på mediearenan, i den diskursiva praktik jag studerat, kan förstås på många sätt, exempelvis beroende på i vilken grad man delar de uppfattningar som bäddas in i den politiska diskurs, eller de politiska diskurser, som aktualiseras i dess konstruktion. Det kan verka skrämmande med ett lärarideal som formuleras i marknadstermer, som betonar kunskapsuppdraget starkt, till nackdel för andra uppdrag. Det kan verka otidsenligt med ett lärarideal som betonar traditionella värden och ordning och reda, kanske till nackdel för kritisk hållning och elevinflytande. Å andra sidan kan en tydlig och klar lärarroll som avgränsar lärarens uppgifter på ett uttalat vis och som därmed prioriterar arbetsro givetvis förstås som något gott.

Den empiriska frågan om vilken funktion man mer explicit kan och bör tillmätta mediearenan i stort och Dagens Nyheter specifikt kan inte besvaras med endast mitt material. I den bemärkelsen får min studie betraktas som ett inlägg i en mycket mer omfattande diskussion. Det jag konstaterade i samband med mina presentationer av mediearenan och av den specifika diskursiva praktik jag studerat visar på en relativt stark position. Utifrån detta kan man givetvis fråga sig hur de etableranden, formeranden, positioneringar och konstruktioner verkar i det offentliga rum där de träder in som en av de praktiker där verkligheten produceras. Jag har i olika sammanhang i avhandlingen argumenterat för att de där har en central position, att det utgör en ganska viktig faktor för opinionens egna konstruktioner av lärare. Att utarbeta metoder för att undersöka detta mer ingående skulle vara en fortsättning på mitt arbete här som skulle intressera mig. Det skulle innebära att mer utförligt jämföra olika diskursiva praktiker där den här typen av verklighetskonstruktioner produceras. Det är en forskning jag ser fram emot. Under tiden är det min förhoppning att föreliggande studie kan bidra med kunskap om relationen utbildning – medier och att den väcker frågor för både personliga funderingar hos läsarna och idéer till ytterligare forskning på området.

Summary

Good teachers – we all know them, and we have all seen examples of how they are pictured in people’s everyday conversation, as well as in literature, films and educational research. Which teachers are seen as good is dependent on what tasks are assigned to schools, and therefore this varies historically and geographically as well as within any of the contexts mentioned. One place where images of good teachers figure is the media, and this is the place of interest in this dissertation. The media is thus put forward here as an important arena for educational research.

Aim and outline of the study

The specific aim of this dissertation is to formulate and examine the discursive constructions of “the good teacher” in a specific discursive practice in the media arena. Underlying this specific aim is a broader interest in the relationship between the media and educational policy in times defined in terms of mediatization (see Fairclough 2000).

Zooming in on the good teachers constructed, I ask what situation for education is established, how school(ing) is formed discursively and what subject positions are offered to key figures in education in the discursive practice studied. To do this I move along an analytical path involving several steps towards the good teachers that are constructed. This process is guided by the following set of questions:

What is constructed as problematic and what solutions and remedies are proposed?

Who is constructed as guilty, as to blame, and who are constructed as heroes?

How are education and school(ing) formed?

Which subjects are constructed as key figures in the educational field?

How are these key figures positioned?

Who is granted the right to speak and who is silenced, which voices are given legitimacy and authority, and which are not?

Theory and methodology

The study takes its point of departure in post-structural discourse theory approaches inspired by applications of Michel Foucault and Jacques Derrida, implemented or proposed by Maggie MacLure (MacLure 2003; MacLure & Pettygrew, 1997; Stronach & MacLure, 1997) in the field of educational research, and by the political scientists David Howarth and Jacob Torfing (Howarth & Torfing, 2005). This approach is at work in the study as a general linguistic turn-based stance which argues that language matters and is performative in setting limits that make things possible and impossible and thereby produce reality. The approach has also been generative for the central concepts of the study: *discursive establishment*, *formation* and *construction*, *space of possibility* and *subject position*, as well as for the analytical questions addressed.

The media arena

In the dissertation I argue the case for an understanding of the media arena as consisting of authoritative practices (see Torfing 1999, p. 210). Questions about the functions of the media in terms of power are presented in the dissertation using existing research from both Sweden and other countries.

The media arena is defined in the study as the field of the mass media as a whole, and discursive practice is defined as a text-producing and text-distributing practice in this arena, in which meaning production takes place. In line with the methodological approach adopted, a discursive practice is understood in terms of producing reality. The analytical concepts generated by this methodological approach are combined with the media theory concept of *framing* (Johnson-Cartee, 2005). This concept specifically focuses on the relationships between media texts and public debate and opinion, as well as on the processes by which (political) issues are defined and constructed in media texts.

Dagens Nyheter – a discursive practice

The discursive practice studied is the Swedish daily newspaper *Dagens Nyheter*, and the material used consists of all the articles published on the paper's editorial and comment pages during the 1990s that can be categorised under the subject keywords *teacher*, *school(ing)* and *education* (in Swedish: *lärare*, *skola* and *utbildning*). Both the editorials and the comment articles are seen as texts from a single discursive practice in the media arena, despite the fact that the comment articles are written by external authors and the editorials by *Dagens Nyheter's* own journalists. The comment

pieces have made it through the paper's gatekeeping functions and been accepted for publication there, which for my purpose makes them part of the discursive practice of interest. This particular newspaper was chosen mainly because it is considered to be a strong agenda setter as far as public debate in Sweden is concerned (see Peterson & Carlberg, 1990).

Research on education and the media

A number of studies with a focus similar to my own should be mentioned, since they constitute important sources of inspiration for this study. One example is a study by Maggie MacLure and May Pettigrew (1997), who examine the press in recent public debate on education in Britain. They find a "discourse of derision" (p. 10) to be at work, in that reports and news contradicting the preferred political orientation of the paper are marginalised. A similar tendency is reported from Australia by Pat Thompson (2004). Jill Blackmore and Stephen Thorpe (2003) study the position of the press in mediating educational policy in a period of reform in Australia. Their study shows how media representations operate on different levels and in different ways, from the government striving to produce consent to parents finding information for private choice. Sue Thomas (2003) writes about the media playing a central role in constructing education and teachers in Australia as being in a state of crisis, and asks questions about the political implications of these constructions. In her thesis (Thomas, 2000), she shows how the press coverage of a specific educational report constructed a preferred public discourse from the journalists' everyday understanding of education. In the study she points out how different groups related to education were positioned in different ways within this discourse.

Katie Macmillan (2002) studies representations of educational issues in the British tabloid press in the middle of the 1990s. She shows how education is used by the press to have its say about the situation in society at large. In his study of Canadian media-government relations in education, Ben Levin (2004) agrees with Macmillan that educational policy issues are often used by the media as vehicles to convey opinions within a variety of fields. This can be seen as an aspect of the political tendency to view education as a solution to diverse problems in society, as reported by Jill Blackmore and Pat Thomson (2004) in their study of imaginaries of head teachers in the Australian and English press.

Examples of studies from a Swedish context with a bearing on the present work are a study by Säfström and Östman (1995), who analyse daily newspapers to examine a situation of educational change which they refer to as "the new rhetoric of education", and a report by Maria Folke-Fichtelius (2003) on the functions of the media in terms of educational

policy processes and debate. Apart from this work, other research has been important for my study, including curriculum research (e.g. Englund 2005), with its focus on different conditions for education, and policy sociology (e.g. Ball 1994, Ball & Maguire 1995), with its interest in the relationship between changes in society, reforms and political issues such as education policy.

Debates and themes

The empirical study begins with an analytical categorisation of the articles, first according to the debates constituted and then according to a number of themes related to teaching which recurred in my readings of the material.

The debates

Many of the key educational debates in the material arise from proposed or adopted reforms within the field of education, while others are more general debates about the state of education.

The new curriculum LPO 94

Two competing discourses are found to be in tension in the debate about the new curriculum, one with its basis in specialization and free choice, the other emphasising the important knowledge content of core subjects. The extension of free educational choice for parents and pupils according to their interests is constructed as a positive aspect of the curriculum. Choice is more or less taken for granted as positively coded in the material, but it is also directly legitimised as helping teachers in their professional situation, since it helps to achieve less heterogeneous groups. But the main themes of debate in the articles are the risk of fragmentation and “subject jams” when new subjects are introduced, and a fear that important but less entertaining subjects will be dropped. Specialist (or theme) schools and free choice are central aspects of the new curriculum as constructed in this discursive practice, but these must never be allowed to limit the time and space given to the important core subjects whose knowledge content is constructed as the legitimising base for the educational system in this formation of schooling.

Upper secondary school reform

This reform of upper secondary education, including the governing Social Democratic Party’s aim of giving all students completing an upper secondary programme basic eligibility to study at the university level, is constructed in terms of “misguided benevolence” and as “too fantastic to be true”. A clear distinction is made here between political ideals and the harsh realities of everyday life. The reality to which the reform is considered to be too

weakly connected is established as one in which pupils are fundamentally different in ability and ambition. The case is made mainly in the name of the “weak” students, who are constructed as humiliated by being forced into a system offering them nothing but failure. In this formation, these students need easier, shorter and more vocational programmes. The pupils and students referred to as gifted are also mentioned in this critique. For them, the pace of study is too slow in the new system and the danger is that they will lose interest. The main thrust of the articles is directed towards what is constructed as the Social Democratic Party’s aim of standardising instead of recognising differences.

The assessment reform

The debate about the reform of the assessment system initially concentrates mainly on its lack of clarity. The main problem constructed is that the differences between individual teachers and, in particular, between different schools are too great. These differences are not constructed as being the fault of the teachers. The latter try their very best, but the system offers them very little help in this respect. Teachers are positioned as being in need of something to compare with and relate to. The conflict between the high level of professional autonomy ascribed to teachers and the call for more central clarity, more national testing, is not explicitly touched on in the discourse.

Defined levels of knowledge required for the different grades are mostly constructed as a good thing. As a result of them, real problems can no longer be hidden and the state of things will be apparent, leading to the necessary steps being taken. This concentration on the issue of knowledge is highlighted as a healthy exception, since talking about knowledge in relation to education is constructed as breaking a taboo.

The independent school reform

The lively discussion about the introduction and subsequent growing numbers of publicly funded independent schools in Sweden is to a large degree concerned with the question of segregation. In the material two opposing main positions can be found. One emphasises the danger of independent schools increasing segregation, since parents who are socially better off tend to be more active in choosing schools for their children, and since children from minority groups will be segregated into specialist or ethnic minority schools. The other position claims that social segregation into different schools on the basis of where students live is a much bigger problem, and that independent schools counteract this tendency. This second position is stronger and rests on arguments that publicly funded independent schools

reduce social injustice and hence are good for the socially and economically weak.

An important argument in favour of independent schools rests on the constructed failure of municipal schools. Independent schools are constructed as the answer to the problems of falling standards that will be referred to in the debate about a school system in crisis and to a welfare model constructed as bureaucratic and stale. They are held up as shining lights in a situation of educational gloom.

Flexible school start for six-year-olds

Prolonging compulsory school education through a flexible start to schooling for six-year-olds is questioned in the material. It is seen as widening the gap between those constructed as fast learners and those who are constructed as needing more time. These arguments are legitimised in a discourse in which some school subjects, such as languages and mathematics, are dependent on the maturity of the learner. The discourse constructs a risk of school classes becoming too heterogeneous in terms of maturity, should some children start school at six and some at seven.

On the other hand, there are claims that there are advantages in starting school at the age of six, based on the fact that children are said to learn long before they are mature enough for regular training in reading.

The special schools issue

The discussion concerning the issue of special schools mainly focuses on the closure of some former state-run schools for severely handicapped children. The idea of taking these children, already so disadvantaged, out of a situation in which they feel safe and secure and forcing them into a mainstream school where they will have no chance of developing is constructed as an absurd exaggeration of the streamlining intentions attached to the “one school for all” strategy. The ideal of special needs as a means of making education more appropriate for specific groups is constructed as serving these children better than prioritising a unified educational system.

A school in crisis

Early in the 1990s a crisis in education is diagnosed in the discursive practice, and this is a theme that recurs and becomes more prominent over the course of the decade. In the construction of a school system in a state of crisis, references to deficiencies in the knowledge status of pupils and students play an important role. Various national and international tests and studies are referred to, mostly pointing to falling standards. The solution to the difficulties is spelled out: parent involvement, choice and autonomy.

Decentralisation, individualisation and independent schools are called for, at the same time as stronger state control is wanted to guarantee quality. From the middle of the decade, *results* and *quality* join *knowledge requirements* as buzzwords in the debate.

The cause of the crisis is clearly said to be a failure of educational policy, mainly the policies of the Social Democratic Party, since the late 1960s.

The status of the teaching profession

Partly linked to the debate about a crisis in education is a discussion about the situation of teachers in Sweden. This situation is constructed in terms of declining status, resulting from a changed role for teachers. The change is constructed as being attributable to a range of factors: the fact that virtually all children now attend an upper secondary school, which means that this is no longer an elite school form; the ideological, anti-authoritarian mood after 1968; and the alternative vocational possibilities opening up for young people who are motivated to study.

The failure of the governing left-wing coalition to create good working conditions for teachers is a strong theme in the discursive practice studied and is clearly developed into a political stand for the Liberal Party, especially in the run-up to the election in 1998. Here the declining status of the teaching profession is linked to the scornful attitude towards knowledge that is attributed to the educational Others, the “woolly educationalists”. This scornful attitude is exemplified by the dreaded idea of a single, all-level teacher teaching through all the stages of compulsory school education.

The bullying issue

In the debate about bullying that returns regularly during the decade, some blame is attached to teachers, who are usually spared guilt in the material. Bullying is constructed in the light of a school in crisis, as a symbol of a school that has lost control.

Fundamental values in schools

In the discussion about fundamental values in schools, fear is expressed about tendencies towards value relativism in certain educational ideas. The idea that pupils should have an opportunity at school to develop their own opinions is constructed as having gone too far.

Teaching-related themes

The second focus of my categorisation is on a number of themes that recur in my readings. I have constructed these themes as paired concepts, with the aim of pinning down the tensions within them by allowing the concepts of each pair to twist and curl around each other.

Equalisation–differentiation

Present in the material is a tension between schooling as an equalisation of differences and schooling as differentiation on the basis of competence and interest. The discursive struggle connected to equalisation is constructed as problematic, since equality is understood as uniformity in an exaggerated wish to cast everyone in the same mould. The solution is constructed as being to make visible actual differences, to be used as a basis for individualisation. Here tests, especially national ones, are put forward as an important tool. Equality becomes something that is essentially contested in the material, and the preferred construction, in which differentiation becomes a prerequisite for equalisation, is set up in negation of a construction of the “educational Others” whose equality is sameness.

Transmission–tutoring

There are voices to be heard in the material that describe the change in the position of the teacher, from a transmitter of knowledge to a tutor or mentor, in positive terms, based on the ideal of individualisation. Generally, though, this transformation is constructed as an integral part of a growing sloppiness and declining demands in terms of knowledge in schools. Tutoring is constructed as positive in so far as it assists in the process of transmission.

Demands–freedom

A charge of declining demands and expectations is part of the attack on “woolly” schooling, in contrast to which the “good school” is constructed in the discursive practice studied. Declining knowledge requirements are part of this, but it is also about a lack of demands in terms of attendance, behaviour, vocabulary and the like that is constructed as part of the educational Others’ wish to create a school system based on undemanding freedom and a permissive, feel-good approach. The teachers are not blamed for this trend; instead, Social Democratic schools policy since the 1960s is identified as the scapegoat.

The constructed problem is that demands have been understood as something negative, in terms of limiting freedom and manifesting teacher

power. This has given rise to a difficult situation for teachers, whose work is defined here with reference to demands and requirements.

Knowledge–social education

The discursive practice studied lends support to an established construction of knowledge and social education (Swedish *fostran*) as the two central goals of schooling. These are fixed as central in relation to other aims ascribed to schools, aims which are forcing teachers into new positions. Of the two concepts, knowledge is seen as the more important one, and as under threat. The aim of social education, in terms of norms and ethical standpoints, is also constructed as endangered. To some extent, this aim shifts in the direction of knowledge, since matters of declining norms and morals are constructed as curable through more factual knowledge.

Choice–equivalence

Choice is invoked more often than equivalence in this discursive practice. The people with the right to choose are the parents, and the pupils/students. Equivalence shifts towards quality, and the best way to secure quality in the construction of this discursive practice is to expose schools to competition. By being linked to competition, equivalence is defined as choice.

Established situation, school formation, subject positioning and construction of the good teacher

On the basis of the analysis undertaken in my categorisation of the material, I close in on the good teacher constructed in this particular discursive practice by looking, in turn, at the educational situation established, the space of possibility for schooling formed, and the positioning of educational subjects.

Establishing a situation for education

The first step towards finding the discursive practice's construction of the good teacher is to examine the situation for education that is established in this practice. The guiding question here is what is constructed as the "true situation" concerning education. The situation is found to be established as one that is changing, in a state of crisis, and threatened by uniformity and standardisation, as well as by an aversion to knowledge and a lack of distinctness and clarity.

Two main approaches to education policy are found to be at stake. One of them has progressive roots and is labelled “woolly” in this discursive practice. That educational approach is constructed as a problem. The other main approach is rooted in a centrality of disciplines and subjects. This discourse is referred to as “knowledge centred”, and it is invoked in terms of an ideal and a solution.

The discourse preferably relied on in the communicative practice studied consists of a combination of a neo-liberal focus on economic realities and a neo-conservative longing for a paradise lost, when “school really was school” and pupils were attentive and respectful. This glorified past is indicated to have occurred at a time before education became mass education.

Spaces of possibility – formation of schooling

The second step concerns the spaces of possibility opened up for schools and education through the ways that they are formed discursively. The concept of knowledge is found to be tied to facts and subject knowledge as the given content of disciplines with a scientific basis. Choice is constructed in terms of securing quality, and values and norms are constructed as central parts of a cultural heritage that is to be handed down to generations to come.

The space of possibility for schooling is defined by *subject knowledge* and *social education* (Swedish: *fostran*). This is formed by constructing a good school as the opposite or negation of a school lacking in demands and knowledge, a school busy with “other tasks”. Thus, subject knowledge marks the limits of a school being a school, defining the space of possibility for school. Education at the end of the 20th century is constructed as dangerously close to those limits.

The preferred school is discursively formed as knowledge focused, as clear and distinct in terms of demands, grading and assessment, as a place for fostering personal and social development, tradition and values, as individualised and partly segregated. A good school is, in this discourse, formed as a stronghold of subject knowledge.

Subject positions

The next step focuses on the subject positions offered to key figures in education, such as teachers and head teachers, pupils and parents, educational policy makers and researchers.

One of the findings arrived at is that teachers are generally positioned at the heart of schooling. They are given an authoritative voice in the educational debate and – in contrast to findings from other studies (e.g.

Thomas, 2003; MacLure & Pettigrew, 1997: 15) – are not positioned as the ones to blame for the constructed difficulties in education. Non-teacher positions are constructed where teachers cross the boundaries of what are considered their tasks to deal with issues constructed as falling outside their professional role, which is focused on subject knowledge. Head teachers are positioned further away from everyday classroom life and hence as less expert in this regard.

Pupils are found to be positioned mainly as receivers of knowledge and as subjects-to-be, whereas parents are positioned as having the right to choose an educational environment and specialism for their child, whose capacity for learning they know best. Parents are thus positioned as experts on their children. They are mostly not offered a voice of their own, but are positioned as needing to be represented by the discursive practice studied.

Politicians responsible for schools policy are positioned as lacking insight into everyday school life, as are educational researchers. Owing to this lack, they are positioned as well-meaning but unrealistic policy makers. In real schools, teachers have to cope with all the reforms introduced and to try to make them work in real life. Social Democratic politicians are also criticised for blaming these teachers when the reforms do not succeed.

Subject experts and researchers, as opposed to those working in the field of education, are positioned as trustworthy and authoritative.

Discursive constructions of the good teacher

Arriving finally at the level of “the good teacher”, we find a number of main constructions: the bearer and transmitter of subject knowledge, the demanding and distinct leader, the monitor of results and quality, and the proponent of traditional values.

The good teacher constructed is a “standard-bearer of knowledge”, a rather traditional subject expert overcoming various obstacles to transmit knowledge to each student in a way that is best suited to his or her individual needs. This good teacher is constructed in opposition to an all-level teacher who is established as an aim of the educational Others, a kind of one-size-fits-all teacher who is constructed as less competent in terms of subject knowledge.

Concluding discussion

In the concluding discussion of the dissertation, I reflect on whether the results may be considered unexpected. I also try to imagine constructions that could emerge from a similar study of another discursive practice, and discuss the concept of debate in relation to the studied practice. As I complete this thesis, Sweden is holding a parliamentary election, and in the

discussion I consider the ways in which the educational constructions found in this study are part of the political debate in this context. Here I reflect on the fact that right-wing educational policy makers seem to use traditionally left-wing arguments to legitimise their policies, whereas left-wing politicians use traditionally right-wing concepts when voicing their educational policies.

Among the conclusions reached in this discussion, I note that, in the practice studied, a conservative discourse serves to provide an illness for a remedy that is put forward by a neo-liberal discourse, and that media logic is at work in the framing of educational issues in the practice studied.

Källmaterial

Artiklar märkta * finns citerade eller refererade i avhandlingstexten.

Debattartiklar

Beteckning	Upphov	Datum	Presstexts ingress alt. inledande ord
92D1*	Boel Söderberg	921217	Tillfälliga trender styr läroplanen.
92D2*	Lars-Magnus Engström	921213	Elevers hälsa äventyras
92D3*	Ference Marton	921207	Krokben för skolan.
92D4*	Margareta Zetterström	920930	Orättvisan sätts i system.
92D5*	Ference Marton	920818	Orimligt betygsförslag.
92D6	Jean-Claude Le Douaron	920527	Nyliberal skola är inte bättre för...
92D7*	Margo Ingvardsson	920320	Sexundervisning måste förbli...
92D8*	Thorbjörn Andersson	920225	Svenska skolgårdar...
92D9	Pär Wästberg Hans Engdahl Pär Granstedt Magnus Walan	920222	Falsk bild av Sydafrika.
92D10	Håkan Holmberg	929215	Wahlström förfalskar historien...
93D1*	Louise Sylwander	931228	Lärare uppmuntrar mobbning.
93D2	Malin Lindroth	931224	Lär inte ut värdelöshet!
93D3*	Lotta Edholm Christer Lindblom	931216	Kds sviker skolan.
93D4	Torbjörn Tännsjö	931213	Kds hotade lämna regeringen.
93D5*	Alf Svensson	931209	Allt kan inte stå i lagen
93D6*	Torbjörn Tännsjö	931122	Regeringen utfärdar yrkesförbud.
93D7*	Bengt-Erik Andersson	931017	Marknaden hotar barnen.
93D8	Beatrice Ask	930721	Elever är alltid godkända.
93D9	Bengt-Olov Ljung	930711	Ett inhumant betygsförslag.
94D1*	Curt Nicolin	940820	Sätt femåringar i skolan.
94D2*	Maria Bergom Larsson m. fl.	940422	Skolor bedöms godtyckligt.
94D5	Thomas Östros	940203	Var finns ambitionerna?
95D1*	Åke Hillman Henrik Westman	951215	Rejält löneyft för lärarna.
95D2*	Maria Leissner	951105	Skolministern överkörd av sina egna.
95D3*	Kalevi Pettersson	950708	Nya gymnasiet tydliggör kraven.
95D4*	Kaj Attorps	950703	Gymnasiet rivs under tystnad.
95D5*	Ylva Johansson	950527	Befängda anklagelser av Beatrice Ask.
95D6	Nils Lundgren	950524	Tala klarspråk, ministern!
95D7*	Beatrice Ask	950516	S sviker invandrardomare.
95D9*	Therese Larsson Christer Romilson	950318	Ge oss femårsavtal!
95D10*	Widar Andersson	950302	Friskolorna motverkar segregationen.
95D11	Magnus Tideman	950102	Fler utvecklingsstörda då skolan...
96D1*	Herbert Söderström	960922	Hälften kan inte läsa.
96D2*	Nils Lundgren	960827	Friskolorna får krypa och fjäska.
96D3*	Widar Andersson	960607	Jag röstar mot regeringen om friskolor.

96D4*	Beatrice Ask Jan Björklund		
	Inger Davidson	960513	Vi river upp friskolebeslutet.
96D8*	Håkan Mogren	960218	Svensk utbildning duger inte.
96D9*	Per-Arne Sundbom	960214	Friskolorna blir rättslösa.
97D1*	Heidi Fried	971228	Kunskap om förintelsen måste öka.
97D2	Tomas Johansson	971211	Bara hälften klarar studier vid högskola
97D3	Herbert Söderström	971206	Lätt lösa läsproblem.
97D4*	Håkan Eriksson	971112	Systematiskt förakt för svaga elever.
97D6	Ylva Johansson		
	Andreas Carlgren	971015	Gymnasieexamen ska införas.
97D7	Tomas Johansson	971012	Svårt lita på Anderssons löften.
97D8	Jörgen Andersson	971004	Skolan får mer än alla andra.
97D9*	Tomas Johansson	971001	Miljarderna går skolan förbi.
97D10*	Stefan Estby	970921	Skolan bör tas över av staten.
97D11*	Christer Romilson	970914	Sätt skolor under tvångsförvaltning.
97D12*	Ylva Johansson	970911	Vi satsar 50 miljoner på lärarna.
97D13*	Ahmet Önal	970831	Studier enda vägen till integration.
97D14	Bengt-Erik Andersson	970722	Jag är ingen flumpedagog.
97D15*	Håkan Eriksson	970708	Ni är insyltade i skolans fiasko.
97D16*	Bo Södersten	970629	Betygen är den svages bästa vän.
97D17*	Jan-Eric Gustafsson Kjell Härnqvist		
	Ference Marton	970628	Svensken har blivit smartare.
97D18*	Kaj Attorps	970622	Eleverna blir mogna genom tvång.
97D19*	Bengt-Erik Andersson	970615	Var tredje elev vantrivs i skolan.
97D20*	Håkan Eriksson	970525	Bryt tabu om de svagbegåvade.
98D1*	Jan Björklund	981104	Tioårig grundskola införs i Stockholm.
98D2*	Tomas Johansson	981102	Svek mot lärarna.
98D3*	Ulf Bjereld		
	Marie Demker	980831	S utbildningspolitik ökar klassklyftor.
98D4*	Christer Romilson	980820	Fortsatt kris i skolan.
98D5*	Lars Leijonborg		
	Jan Björklund	980805	S planerar skolreform i smyg.
98D6	Martin De Ron m. fl.	980730	Sahlins förslag förstärker rasism.
98D7*	Lars Leijonborg		
	Jan Björklund	980525	Tre av tio hoppar av gymnasiet.
98D8*	Ylva Johansson	980412	Dåliga skolor ska kunna straffas.
98D9*	Andreas Carlgren	980324	Avskaffa nioåriga grundskolan.
98D10*	Jan Björklund	980313	Johansson är själv ansvarig för skolans
98D11	Jan Bröms m. fl.	980308	Skolan måste granskas.
98D12	Larz Johansson Ulla Riis		
	Ingemar Wedman	980307	Svenska elever i tätt position.
98D13*	Jan Björklund	980305	Bluff att Sverige är världsbäst.
98D14	Kay Beckman m. fl.	980215	Lärare i Stockholm ska tvingas...
98D15*	Louise Sylwander	980125	Var fjärde mobbas i lågstadiet.
98D16*	Lars Leijonborg		
	Jan Björklund	980124	Avskeda de dåliga lärarna.
99D1*	Widar Andersson	991218	Svaga väljer friskolan.

99D2	Mats Ekholm		
	Mona Lansfjord	991121	Så ska vi på Skolverket bättra oss.
99D3	Tomas Johansson		
	Christer Romilsson	991114	Utbildningen värderas lägst...
99D4*	Jan Björklund	991109	Låt de svaga gå om ett år i lågstadiet.
99D5*	David H Ingvar	991015	Monument över ministrernas okunnighet.
99D7	Markus Gustafsson		
	Clas Olsson	990926	Läraryrket har sig själv att skylla.
99D8	Tomas Johansson	990920	Skolsatsning når inte eleverna.
99D9*	Stefan Fölster		
	Fredrik Bergström	990911	Fler friskolor minskar klasslyftorna.
99D10*	Lennart Grosin		
	Jan Björklund		
	Lars Rådth		
	m. fl.	990907	Fel man för skolan.
99D11	Ulf P Lundgren		
	Anna Carlsson Ericsson		
	Birgitta Fredander	990905	Friskolor kan stoppas.
99D12*	Lars Leijonborg		
	Jan Björklund	990811	Nyutbildade lärare är för okunniga.
99D14*	Torsten Husén	990614	Talanger flyr läraryrket.
99D15*	Staffan Selander		
	Åsa Morberg		
	Göran Fransson	990531	Sverige sämst på lärarstöd
99D16	Ahmed Önal	990521	Riksråd mot massflykten från skolan.
99D17	Andreas Carlgren	990410	Wärnersson har abdikerat.
99D18*	Lars Leijonborg		
	Jan Björklund	990302	43 procent klarar inte svenska.
99D19*	Per Ahlmark		
	Hans Alfredsson		
	Björn Ambrosiani m. fl.	990123	Ge historieämnet en starkare ställning.
99D20*	Mats Wager	990115	Jämlikhetsfixering förstör skolan.

Ledarartiklar

Beteckning	Upphov	Datum	Presstexts ingress alt. inledande ord
91L1*	Ej angiven	911229	Se upp för tvetydig ”religetik”!
91L2	Claes-Göran Kjellander	911218	Fritt fram för privata förskolor.
91L5	Ej angiven	911205	Åmålskola får behålla fönstren.
91L6*	Lena Alfredson	911204	Skolan för kravlös.
91L8*	Lena Alfredson	911127	Fler betyg ny tankenöt för professor.
91L9*	Ej angiven	911124	Hellre plugg än flum i skolan.
91L10	Katri Sundberg	911122	Blockbetyg behövs. Lärare kritiska...
92L1*	Ej angiven	921202	Skolan måste ge arbetsglädje.
92L2*	Ej angiven	921112	Räkna inte bara antalet lektioner.
92L4*	Ej angiven	920819	Vi förstår inte skolverket.
92L5*	Ej angiven	920812	Förändra inte bara starten.
92L6	Ej angiven	920807	Betyg grundade på kunskaper.
92L7*	Ej angiven	920622	Att skriva är att tänka.
92L8*	Ej angiven	920520	Skola för arbets- och privatliv.
92L9*	Ej angiven	920517	Vem kan bedöma lärarjobbet?
92L10*	Ej angiven	920426	60 friskolor.
92L11*	Ej angiven	920409	Skolan ingen förvaringsanstalt.
92L12*	Ej angiven	920328	Begränsad rätt till skolavgifter.
92L13*	Ej angiven	920322	Det våras för fristående skolor.
92L15*	Ej angiven	920215	Avgiftsfri skola en testfråga.
92L16	Ej angiven	920111	Se över gymnasiereformen.
92L17*	Ej angiven	920102	Stärk språkundervisningen.
93L1*	Ej angiven	931229	En rättighet att slippa mobbning.
93L7*	Ej angiven	930930	Skolbarn mellan Darwin och Gud.
93L8	Ej angiven	930927	Procenträkning tycks vara svårt.
93L10*	Ej angiven	930803	Kommunala Spara och privata Slösa.
93L11	Ej angiven	930623	Vem vill bli ingenjör?
93L12*	Ej angivet	930612	Skolan måste granskas kritiskt
93L13	Ej angiven	930603	Ett användbart betygssystem.
93L14*	Ej angiven	930523	Valfrihet för alla.
93L15*	Ej angiven	930517	Kommuner missköter skolpengen.
93L16*	Ej angiven	930410	Att börja skolan som sexåring.
93L17*	Ej angiven	930329	Inte bara läxor och löneklyftor.
93L18*	Ej angiven	930318	Normerna ligger i handlingen.
93L19	Ej angiven	930217	Risk för ett nytt betygshaveri.
93L20*	Ej angiven	930213	En skola för sexåringarna.
93L21*	Ej angiven	930208	Dra fram mobbningen i ljuset.
93L22*	Ej angiven	930122	Eleverna behöver fria ämnesval.
93L23*	Ej angiven	930117	Betygsmodell att montera ned.
93L24*	Ej angiven	930109	Betygen ska spegla helheten.
93L25*	Ej angiven	930103	Avstå från nya trendämnen.
94L2	Ej angiven	941126	Svagt stöd för betygssättning.
94L4*	Ej angiven	941029	Oklokt att riva upp betygsbeslutet.
94L6*	Ej angiven	941003	Betygsreformen är ett hastverk.
94L7*	Ej angiven	940918	Privata skolor.
94L8*	Ej angiven	940814	Mobbningen i skolorna ska minska.
94L9	Ej angiven	940723	Muslimska.

94L10	Ej angiven	940606	Låt skolorna kvala in på Internet.
94L12	Ej angiven	940102	Kds ägnar sig åt illusionsnummer.
95L1*	Ej angiven	951124	I Eskilstuna.
95L3*	Ej angiven	951031	Friskolorna görs rättslösa.
95L4*	Ej angiven	951027	Skolan bör ingripa mot hakkors.
95L5*	Ej angiven	950618	Friskolor ska vara öppna för alla.
95L6	Ej angiven	950902	Betyg med vida tolkningsramar.
95L7*	Ej angiven	950529	Skola byggd på eget ansvar.
95L8*	Ej angiven	950315	Friskolorna.
95L9	Ej angiven	950226	Yrkesutbildning mot ny kris.
95L10*	Ej angiven	950223	Staten ska vaka—över friskolorna.
95L12*	Ej angiven	950213	Lägre ersättning men bättre stöd.
95L13*	Ej angiven	950129	Fristående skolor tar socialt ansvar.
95L14	Ej angiven	950109	Fristående skolor ska vara öppna.
96L1*	Ej angiven	961224	På jakt efter en ny berättelse.
96L2*	Ej angiven	961209	Godkänd här blir underkänd där.
96L3	Ej angiven	961203	Moms också på skolan.
96L4*	Ej angiven	961020	Lärare ställs inför två oförenliga krav.
96L6*	Ej angiven	960814	Det kan vara farligt i skolan.
96L7*	Ej angiven	960520	Vem grundlägger livslångt lärande?
96L8	Ej angiven	960514	Friskoleregler som kan manipuleras.
96L9*	Ej angivet	960512	Inga genvägar till kunskap.
96L10*	Ej angiven	960424	Fristående skolor sätts på undantag.
96L11*	Ej angiven	960218	Gymnasister som inte kan skriva.
96L12*	Ej angiven	960208	Ny pedagogik löser inte allt.
96L13*	Ej angiven	960122	Läraryrket ger bättre utbildning.
97L1*	Ej angiven	971211	Skolan måste stå för värden.
97L2*	Ej angiven	971122	Skolan.
97L3*	Ej angiven	971120	Invandrarproblematiken.
97L5*	Ej angiven	971113	Den misskända samtidshistorien.
97L6	Ej angiven	971016	Examen står för kvaliteten.
97L7*	Ej angiven	971008	Kraven måste vara tydliga.
97L8*	Ej angiven	971002	Det ringer ut för den gamla skoldagen.
97L9*	Ej angiven	970927	Friskolorna prövas i oren process.
97L10*	Ej angiven	970925	Att läsa för livet.
97L11*	Ej angiven	970913	Stöp inte lärarna i en form.
97L12*	Ej angiven	970819	Övergrepp alltid övergrepp
97L13*	Ej angiven	970813	Läraren har nyckelrollen.
97L15	Ej angiven	970618	Varför styret känns kallt.
97L16*	Ej angiven	970616	Lyssna utan att abdikera.
97L17	Ej angiven	970612	Betygssystemet kan bli bättre.
97L19*	Ej angiven	970602	Så mycket utbildning vi tål
97L20*	Ej angiven	970530	Lärarna måste återfå sin yrkes stolthet.
97L21	Ej angiven	970426	Skolministern flyger med opinionen.
97L22	Ej angiven	970224	Barn till invandrare...
97L23*	Ej angiven	970215	Skolstarten inte huvudfrågan.
97L24	Ej angiven	970121	En allt större del av skolans pengar...
97L25	Ej angiven	970118	Att ta sig genom åttan.
98L1	Ej angiven	981202	Eleverna i årskurs nio...
98L2*	Ej angiven	981123	Även i frivillig skolform ställs krav.

98L3*	Ej angiven	981105	I stället för skolministern.
98L4*	Ej angiven	981103	Gör den goda läraren möjlig.
98L5*	Ej angiven	981102	Alternativen saknas.
98L6*	Ej angiven	981015	Låt de enskilda skolorna.
98L7*	Ej angiven	980929	Friskolebidragens storlek...
98L8*	Ej angiven	980918	Det finns ljus i skolans mörker.
98L9*	Ej angiven	980901	Läraryrket
98L10*	Ej angiven	980828	Ta tillvara upptäckarglädjen.
98L11	Ej angiven	980818	Rektorer med grusade förhoppningar.
98L12*	Ej angiven	980815	Klasstorlek inte avgörande.
98L13*	Ej angiven	980812	Lärarbristens djupare orsaker.
98L14*	Ej angiven	980805	Lärarna bygger skolan.
98L16*	Ej angiven	980629	Skolpolitisk kulturrevolution.
98L17*	Ej angiven	980606	Krav lika fasta som tänjbara.
98L18*	Ej angiven	980526	Snurr på gymnasieskolan.
98L20*	Ej angiven	980419	Ny teknik frälser inte skolan.
98L21*	Ej angiven	980414	Skolpolitik (s) tillbaka till ruta ett.
98L22*	Ej angiven	980401	Avhoppen är höga...
98L23*	Ej angiven	980325	Lovande centerutspel om skolan.
98L24*	Ej angiven	980320	Befria den svenska skolan.
98L25*	Ej angiven	980317	Lågt förtroende för skolan.
98L26*	Ej angiven	980221	Strukturfel i gymnasieskolan.
98L27	Ej angiven	980208	Kunskap viktigare än betyg.
98L28	Ej angiven	980204	Språket avslöjar Persson.
98L29	Ej angiven	980130	Basen för det livslånga lärandet.
98L30*	Ej angiven	980129	Med kunskapen i centrum.
98L31*	Ej angiven	980128	Se skolan i arbete!
98L32	Ej angiven	980124	Störda barn ska inte vårdas av polis.
98L33*	Ej angiven	980122	När orden mister sin valör.
98L34	Ej angiven	980113	Allas rätt att lära sig läsa.
98L35*	Ej angiven	980104	Regeringens kompetenslyft.
99L1*	Ej angiven	991222	Bildningens fasta grund.
99L2*	Ej angiven	991220	Valfrihet för fler än de välbeställda.
99L3	Ej angiven	991213	Skola för alla blev mångas avhopp.
99L4*	Ej angiven	991129	Waldorflärare bör få stöd hela vägen.
99L5	Ej angiven	991125	I korthet.
99L6*	Ej angiven	991110	Vad skolan ska göra.
99L7	Ej angiven	991108	Simsalabim, gren blev inriktning.
99L8*	Ej angiven	991107	När offret stod som segrare.
99L9*	Ej angiven	991104	Orimlig frånvaro vid skolvotering.
99L10*	Ej angiven	991102	Moralen utvecklas i vardagen.
99L11*	Ej angiven	991031	I korthet.
99L12*	Ej angiven	991021	När vinsten får styra.
99L13*	Ej angiven	991017	I korthet.
99L14*	Ej angiven	991015	Stoppa slakten av specialskolorna.
99L15*	Ej angiven	991013	Dogmer framför barns bästa.
99L16*	Ej angiven	991003	Ska skolan skicka hem skötsamma?
99L17*	Ej angiven	991004	Kvaliteten avgör skolval.
99L18*	Ej angiven	990922	Oviss framtid för friskolorna.
99L19	Ej angiven	990918	Från närstrid till profilering.
99L20*	Ej angiven	990907	Kalla vindar mot friskolorna.

99L21*	Ej angiven	990819	Släpp lärarna loss – det är höst.
99L22*	Ej angiven	990812	Hellre lärare än ordningsman.
99L23	Ej angiven	990701	Svenskkunskaper – för barnens skull.
99L24*	Ej angiven	990616	Skolan för de nya lärarna.
99L25*	Ej angiven	990526	När skolan släcker klassens ljus.
99L26	Ej angiven	990525	Skolplikt utan förpliktelser.
99L27*	Ej angiven	990429	Lärare.
99L28*	Ej angiven	990424	Tillvarata begåvade elevers intresse.
99L29	Ej angiven	990412	Skolministern, vad hon nu heter...
99L31	Ej angiven	990323	Kommunens...
99L32*	Ej angiven	990302	Ett alltjämt läsande folk?
99L34*	Ej angiven	990209	Godkänt är målet för varje elev.
99L35*	Ej angiven	990117	Förnuftet åter till skolan.

Referenser

- Altheide, David & Snow, Robert (1979): *Media Logic*. London: Sage.
- Anderson, Peter J & Weymouth, Anthony (1999): *Insulting the Public? The British Press and the European Union*. London och New York: Longman.
- Asp, Kent (1986): *Mäktiga massmedier*. Stockholm: Akademitratur.
- Asp, Kent (1999): Mäktiga eller maktlösa? Medierna inför 2000-talet. I Ulla Carlsson, red: *Medierna i samhället. Kontinuitet och förändring*, s 9–21. Göteborg: Nordicom.
- Ball, Stephen (1994): *Education Reform – A Critical and Post-structural Approach*. Birmingham: Open University Press.
- Ballantine, Jeanne H (1993): *The Sociology of Education: a Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Baudrillard, Jean (1983): *Simulations*. New York. Semitext(e).
- Berg, Gunnar (1992): Changes in the steering of Swedish schools: a step towards 'societification of the state'. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (4), s 327–344.
- Berge, Britt-Marie (2004): Whatever happened to the male teacher? Gendered discourses and progressive education in Sweden 1945–2000. *History of Education Review*, 33 (2), s 15–29.
- Bergström, Göran (1993): *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975–1990*. Stockholm Studies in Politics.
- Bergström, Göran (2003): Perspektiv på utbildningsreformer. I Staffan Selander, red: *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, s 333–357. Myndigheten för skolforskning, Stockholm: Liber.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000): *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Berliner, David & Biddle, Bruce (1995): *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the attack on America's Public Schools*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Blackmore, Jill & Thomson, Pat (2004): Just 'good and bad news'? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy* 19 (3), s 301–320.
- Blackmore, Jill & Thorpe, Stephen (2003): Media/ting change: The role of mass popular media in school reform. *Journal of Education Policy*, 18 (6), s 577–596.

- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education 4.
- Borin, Leif (2002): *Dagens Nyheter 1970–1999: Ett tidningsföretag i ständig förändring*. Stockholm: Dagens Nyheter.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Kultur och kritik: Anföranden*. Göteborg: Daidalos.
- Burr, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. London/ New York: Routledge.
- Börjesson, Mats (2003): *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, Ingrid & Marton, Ference (2000): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Pedagogiska magasinet skriftserie nr 1.
- Cherryholmes, Cleo (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teacher's College Press.
- Couzens Hoy, David (1996): *Foucault. A Critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- Critcher, Chas (2003): *Moral Panics and the Media*. Buckingham: Open University Press.
- Dahlgren, Peter (1995): *Television and the Public Sphere. Citizenship, Democracy and the Media*. London: Sage.
- Daun, Holger (1997): Omstruktureringsav det svenska skolsystemet. Gen-svar på globaliseringstendenser eller nationella krav? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (3), s 161–181.
- Davidson, Arnold (1996): Archeology, genealogy, ethics. I David Couzens Hoy, red: *Foucault. A Critical Reader*, s 221–234. Oxford: Blackwell.
- Davies, Bronwyn & Harre, Rom (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), s 43–63.
- Derrida, Jacques (1976): *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, Jacques (1978): *Writing and Difference*. London: Routledge.
- Derrida, Jacques (1982): *On the Margins of Philosophy*. Brighton: Harvester Press.
- Derrida, Jacques (1988): *Limited Inc*. Evanstone: Northwestern University Press.
- Derrida, Jacques (1981): *Dissaminations*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ekström, Mats (2003): Hur enskilda yttranden blir stora politiska nyheter: en studie av nyhetsproduktion och politikens villkor i mediasamhället. *Nordicom Information*, 23 (1-2), s 3-30.
- Ekström, Mats & Eriksson, Göran (1999): Den medialiserade politikens paradoxer: exempel från den svenska valrörelsen 1998. *Nordicom Information*, 21 (4), s 39-57.
- Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 7 (1), s 19-35.
- Englund, Tomas (1992): Önskas professionella lärare? Nja helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift*, 2 (2-3), s 30-45.
- Englund, Tomas. (1994): *Skola för demokrati?* Uppsala: Uppsala universitet: Pedagogisk forskning i Uppsala 115.
- Englund, Tomas, red (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag
- Englund, Tomas (1999): Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red. *Textanalys*. Lund. Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2006): Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I Ann-Kristin Boström & Birgitta Lindholt, red: *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*, s 41-56. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Fairclough, Norman. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (2000): *New Labour, New Language?* London: Routledge (E-book).
- Falkenheimer, Jesper (2001): *Medier och kommunikation – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979-2001*. Örebro. Rapporter från pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 5.
- Fejan Ljunghill, Lena & Svensson, Sten (2006): *Motbok – om det ideologiska sveket mot skolan*. Stockholm: Pedagogiska magasinets skriftserie nr 5.

- Feuer, Jane (1992): Genre study and television. I Robert C Allen, red: *Channels of Discourse, Reassembled*, s 138–160. London: Routledge.
- Folke-Fichtelius, Maria (2003): *Utbildningspolitik och medielogik: En fallstudie om mediernas funktion i debatten om skolan*. Uppsala: Uppsala universitet: Rapporter om utbildning.
- Foucault, Michel (1972): *Vetandets arkeologi*. Staffanstorp: Cavefors.
- Foucault, Michel (1973): *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Bonnier.
- Foucault, Michel (1974): *The Order of Things: an Archeology of the Human Sciences*. London: Routledge.
- Foucault, Michel (1980): *Power/knowledge: Selected Interviews & Other Writings*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, Michel (1987): *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Foucault, Michel (2002): *Sexualitetens historia. Band 3, Omsorgen om sig*. Göteborg: Daidalos.
- Francia, Guadalupe (1999): *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen
- Gripsrud, Jostein (2000): *Mediekultur, mediesambälle*. Göteborg: Daidalos.
- Gustafsson, Lars (1989): *Problemformuleringsprivilegiet*. Stockholm: Norstedts.
- Hadenius, Stig (1995): DN Debatts position inte nyttig för landet. *Dagens Nyheter*. 95-10-06.
- Haldén, Eva (1997): *Den föreställda förvaltningen. En institutionell historia om central skolförvaltning*. Stockholm: Stockholms universitet. Statsvetenskapliga institutionen.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997): *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hets* (1944): Långfilm. Stockholm: Svensk Filmindustri.
- Howarth, David (2000): *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Howarth, David (2005): Applying discourse theory. I David Howarth & Jacob Torfing, red: *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*, s 316–349. London: Palgrave Macmillan.

- Howarth, David & Torfing, Jacob (2005): *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*. London: Palgrave Macmillan.
- Isling, Åke, red. (1992): *Lärare i litteraturen: en antologi till folkskolans 150-årsminne*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Jacobsson, Kerstin (1997): *Så gott som demokrati. Om demokratifrågan i EU-debatten*. Umeå: Boréa.
- Johannesson, Ingolfur Asgeir; Lindblad, Sverker & Simola, Hannu (2002): An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millenium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (3), s 325–339.
- Johannesson, Kurt (2003): *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Pan.
- Johansson, Ulla (2003): *Gatekeeper or creator of a cheerful school atmosphere? Constructions of the good secondary school teacher on the state and the teachers' arenas: 1945–2000*. Konferenspaper presenterat vid ECER/EERA, Hamburg, september 2005.
- Johnson-Cartee, Karen S (2005): *News Narratives and News Framing*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Kellner, Douglas (1995): *Media Culture*. London: Routledge.
- Keroes, Jo (1999): *Tales out of School: Gender, Longing, and the Teacher in Fiction and Film*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Kroon, Åsa (2001): *Debattens dynamik. Hur budskap och betydelser förvandlas i mediedebatten*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 227.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Leijonborg, Lars & Björklund, Jan (2006): Förläng undervisningstiden och öka mängden hemläxor. *Dagens Nyheter*. 06-07-07.
- Levin, Ben (2004): Media – government relations in education. *Journal of Education Policy*, 19 (3), s 271–283.
- Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education 5.
- Lindberg, Owe (2004): *Constructions of teachers within official reports on teacher education in Sweden 1952–1999*. Konferenspaper presenterat vid ECER/EERA Kreta, september 2004.

- Lindblad, Sverker (1997): Imposed professionalization: On teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden. I Ingrid Nilsson & Lisbeth Lundahl, red: *Teachers, Curriculum and Policy. Critical Perspectives in Educational Research*, s 133–147. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Lindblad, Sverker (2006): Läraryrke under omstrukturering. I Ann-Kristin Boström & Birgitta Lindholt, red: *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*, s 115–122. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindblad, Sverker & Lundahl, Lisbeth (2002): Var finns drömmen om en ny skola? *Pedagogiska Magasinet*, (3), s 24–31.
- Lindblad, Sverker; Lundahl, Lisbeth; Lindgren, Joakim & Zackari, Gunilla (2002): Educating for the new Sweden? *Scandinavian Journal of Educational research*, 46 (3), s 283–303.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S (2004): *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Lindblad, Sverker & Wallin, Erik (1993): On transitions of power, democracy and education in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (1), s 77–88.
- Lindgren, Sven-Åke (1995): Michel Foucault och sanningens historia. I Per Månsson, red: *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*, s 325–350. Stockholm: Rabén Prisma.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lindström, Marie (1996): *DN Debatt: En undersökning av representativitet och urvalsprinciper på DN Debatt november 1995*. Stockholm: Rådet för mångfald inom massmedierna, Kulturdepartementet.
- Lundahl, Lisbeth (1997): *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*. Umeå: Borea.
- Lundahl, Lisbeth (2002): Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy*, 17 (6), s 687–697.
- Maguire, Meg & Ball, Stephen J (1995): Teacher education and education policy in England. I Nubuo K Shimahara & Ivan Z Holowinsky, red: *Teacher Education in Industrialized Nations – Issues in Changing Social Contexts*, s 225–254. New York & London: Garland Publishing, Inc.

- MacLure, Maggie (2003): *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- MacLure, Maggie & Pettigrew, May (1997): *The Press, Public Knowledge and Education*. Norwich: University of East Anglia.
- Macmillan, Katie (2002): Narratives of social disruption: education news in the British tabloid press. *Discourse*, 23 (1), s 27–38.
- MCCombs, Maxwell (2004): *Setting the Agenda: the Mass Media and Public Opinion*. Oxford: Polity Press.
- Moss, Jeremy, red (1998): *The Later Foucault*. London: Sage.
- Nilsson, Ingrid (1997): Swedish school policy in transition. I Ingrid Nilsson & Lisbeth Lundahl, red: *Teachers, Curriculum and Policy. Critical Perspectives in Educational Research*, s 49–58. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Nord, Lars (1997): *Vår tids ledare. En studie av den svenska dagspressens politiska opinionsbildning*. Stockholm: Carlssons.
- Olofsson, Eva (2005): Is meeting the learner's need tantamount to meeting the market's needs? The discursive construction of gender in physical education in Sweden 1954–2003. *European Physical Education Review*, 11 (3), s 219–238.
- Olsson, Ulf (1999): Att läsa texter med Foucaultinspirerad blick. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: (1999) *Textanalys*, s 222–236. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, Olof & Carlberg, Ingrid (1990): *Makten över tanken*. Stockholm: Carlssons.
- Parsons, Carl (1999): *Education, Exclusion and Citizenship*. London: Routledge.
- Pollack, Ester (2001): *En studie i medier och brott*. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för journalistik, medier och kommunikation.
- Popkewitz, Thomas S (1998): *Struggling for the Soul – the Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Quennerstedt, Ann (2001): *Likvärdig utbildning i kommunalpolitiskt perspektiv*. Arbetsrapporter vid pedagogiska institutionen, 3. Örebro universitet.
- Rorty, Richard (1992): *The Linguistic Turn: Essays in Philosophic Method*. Chicago: University Press.

- Sachs, Judyth (2001): Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16 (2), s 149–161.
- Sandberg, Helena (2004): *Medier & fetma: en analys av vikt*. Lund: Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Schlesinger, Philip (1991): *Media, State and Nation: Political Violence and Collective Identities*. London: Sage.
- Shoemaker, Pamela J (1991): *Gatekeeping*. Newbury Park: Sage.
- Schüllerqvist, Ulf (1995): Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I Tomas Englund, red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, s 44–106. Stockholm: HLS Förlag.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shimahara, Nubuo K & Holowinsky, Ivan Z red (1995): *Teacher Education in Industrialized Nations – Issues in Changing Social Contexts*. New York och London: Garland Publishing, Inc.
- Seale, Clive (2002): *Media & Health*. London: Sage.
- Skog-Östlin, Kerstin (1999): Att vara lärare – bilder ur två traditioner. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8 (2), s 33–56.
- Skolverket (2000): Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys. *Skolverkets rapport nr. 187*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002): (Henriksson, Thomas, red): *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1974: 53. *Skolans miljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete SIA.
- SOU 1989: 90. *Utvärdering av försöksverksamheten med treårig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan*. Betänkande. Rapport 1, första året. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1990: 44. *Demokrati och makt i Sverige*. Maktutredningens huvudrapport. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1990: 75. *Utvärdering av försöksverksamheten med treårig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan*. Betänkande. Rapport 2, andra året. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992: 86. *Ett nytt betygssystem*. Slutbetänkande av Betygsberedningen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1995:109. *Likvärdig utbildning på lika villkor*. Friskolekommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fritzes.

- SOU 1996: 1. *Den nya gymnasieskolan – hur går det?* Delbetänkande av kommittén för gymnasieskolans utveckling. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997: 1. *Den nya gymnasieskolan – steg för steg.* Delbetänkande av kommittén för gymnasieskolans utveckling. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997: 21. *Växa i lärande – Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år.* Delbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997: 107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter.* Slutbetänkande av Kommittén för gymnasieskolans utveckling. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fritzes.
- Stronach, Ian & MacLure, Maggie (1997): *Educational Research Undone. The Postmodern Embrace.* Buckingham: Open University Press.
- Strömbäck, Jesper (2000): *Makt och medier: En bok om samspelet mellan medborgarna, medierna och de politiska makthavarna.* Lund: Studentlitteratur.
- Strömbäck, Jesper (2004): *Den medialiserade demokratin: Om journalistikens ideal, verklighet och makt.* Stockholm: SNS Förlag.
- Säfström, Carl Anders (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studies in Education 53.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (1995): Den nya utbildningsretoriken. I Tomas Englund, red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Thomas, Sue (2003): The trouble with our schools': a media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse*, 24 (1), s 19–33.
- Thomas, Sue (2000): *Mapping Wiltshire: a study of the interrelationships between media and policy discourses on education.* Brisbane: University of Queensland. [Opublikerad avhandling].
- Thomson, Pat (2004): Introduction. *Journal of Education Policy*, 19 (3), s 251–253.
- Torfig, Jacob (1999): *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Žižek.* Oxford: Blackwell.

- Torfig, Jacob (2005): Discourse theory: achievements, argument, and challenges. I David Howarth, & Jacob Torfig, red: *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*, s 1–32. London: Palgrave Macmillan.
- Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ursing, Anna Maria (2004): *Fantastiska fröknar: studier av lärarinne-gestalter i svensk skönlitteratur*. Stockholm: Symposion.
- Wahlgren, Anna (1998): *DN Debatt och Brännpunkt: en studie i vad debatt-forumen i Dagens Nyheter respektive Svenska Dagbladet betyder för samhällsdebatten*. Uppsala: Uppsala universitet, Statsvetenskapliga in-stitutionen.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Wallace, Mike (1993): Discourse of derision: the role of mass media within the education policy process. *Journal of Education Policy*, 8 (4), s 321–337.
- Warmington, Paul & Murphy, Roger (2004): Could do better? Media depictions of UK educational results. *Journal of Education Policy*, 19 (3), s 285–299.
- Wexler, Philip (1987): *Social Analysis of Education – After the New Sociology*. London: Routledge.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som poli-tiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 61.

Bilaga Översiktsblad, debattkategoriseringen

	Lpo 94	Gymnasie	Betyg	Friskola	Sexåringar	Skolkris	Läraryrket	Mobbning	Spec. skolor	Värdegrund
1991	L1		L6, L8, L10			L9				
1992	L1, L2, L17, D1, D2	L16	L3, L6, D3, D5	L4, L10, L12, L13, L15, D4	L5	L7, L8	L9, L11			D9
1993	L22, L25, D3, D4, D5		L13, L19, L23, L24, D8, D9	L7, L8, L10, L14, L15	L16, L20	L17, D7	L12	L18, L21, D1		
1994			L2, L4, L6	L7, L9, D2		D1, D5		L8		L12
1995		L9, D3, D4	L6	L3, L5, L8, L10, L12, L13, L14, D2, D6, D10		L7, D5, D7	D1, D9		D11	L1, L4
1996		L12	L2, L4	L8, L10, D2, D3, D4, D9		L9, L11, D1, D8	L7, L13	L6		L1
1997		L5, L6, D2, D4, D6	L7, L17, D16	L9, D7, D8, D9, D12	L23	L4, L8, L10, L15, L16, L19, D3, D10, D11, D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20	L11, L13, L20	L12		L1, L2, L3, L5, D1
1998		L2, L5, L17, L22, L26, D7, D10, D12, D13	L16, L17, L27	L7, L11		L1, L3, L6, L8, L10, L12, L21, L23, L24, L28, L35, D2, D3, D16, D1, D3, D4, D8, D9, D11	L4, L9, L13, L14, L33, D15, L34	L3, D16, D14, D16		L20, L33
1999		L7, L3, L19, D20	L5, L6, L12, L34	L2, L4, L13, L17, L18, L20, D1, D8, D9, D11		L1, L3, L6, L16, L21, L25, L26, L28, L29, L32, L35, D2, D4, D10, D17,	L21, L22, L23, D7, D8, D12, D15	L8	L9, L14, L15, D5	L10, L11, D19

PUBLIKATIONER i serien ÖREBRO STUDIES IN EDUCATION

- 1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000
- 2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001
- 3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002
- 4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002
- 5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002
- 6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002
- 7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003
- 8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004
- 9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004
- 10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004
- 11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005
- 12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005
- 13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utvecklig. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006
- 14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006
- 15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006
- 16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006
- 17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006

