

## Kan vi räkna med läraren?

*Jonas Nordmark*

ARE TEACHERS TO BE COUNTED ON? This article focuses on the consequences of evaluating teachers and teachers' practice. The discussion relates to a specific report which argues in favour of a need for evaluation by presenting a supposed correlation between teacher intelligence and effectiveness in education and in which suppositions and propositions are made not only about teachers and teachers' practice, but about education and effectiveness as well. This, however, is done without any reference to theoretical demarcations on the subject. Theory is by large effectively avoided, and in the ruins of the teacher as a subject remains what I refer to as a "cognitive economy". This transition of the teacher as a subject into an object is understood by Lyotard's description of language games and the discourse of performativity in science. A further point of departure is Rose's and Hacking's analysis on how politics, ideology and moral values are constructed by the use of statistics and measurements as a language of power.

Keywords: Evaluation, education, discourse, language games, teacher's identity.

... Nedgången i lärarnas kognitiva förmågor är negativ för elever med hög studiekapacitet. Däremot förefaller elever med låg studiekapacitet faktiskt missgynnas av att ha en lärare med hög kognitiv förmåga. Det verkar även som om nedgången i kognitiva förmågor gynnat flickor relativt pojkar. [...] Detta betyder att en och samma lärarkår kan användas mer eller mindre produktivt beroende på hur matchningen mellan elever och lärare fungerar (Grönqvist & Vlachos 2008, s 14).

Slutsatserna i citatet ovan kommer från rapporten *Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat* (Grönqvist & Vlachos 2008). Rapporten är skriven på uppdrag av Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering – IFAU, en verksamhet underordnad Arbetsmarknadsdepartementet. Rapportförfattarna Erik Grönqvist och Jonas Vlachos drar de

övergripande slutsatserna i sin empiriska studie att lärare med svagare kognitiv begåvning (mätbar i IQ-kvot) är bättre lämpade att undervisa mindre begåvade elever. Dock gäller motsatt förhållande om svagt begåvade lärare undervisar begåvade, eller ”klipska” elever (Grönqvist & Vlachos 2008, s 5). Den kognitivt begåvade elevens skolresultat lider med andra ord som regel under den obegåvade lärarens intellektuella begränsningar. Dessutom verkar den svagt begåvade eleven prestera sämre med en alltför begåvad lärare. Rapportförfattarna hävdar i en återkommande passus att korrelationer dragna mellan lärares kognitiva förmåga och elevens prestation är av komplex art och därför svåra att bevisa empiriskt (Grönqvist & Vlachos 2008). Trots detta förbehåll ligger det implicit i rapportens slutsatser att om syftet är att maximera resultatet av elevernas studier bör den begåvade läraren undervisa den begåvade eleven och den mindre begåvade läraren den mindre begåvade eleven. Rapporten hävdar också att den generella intelligensnivån hos nyutexaminerade lärare har sjunkit sedan början på 1990-talet och att det i Sverige i likhet med ”ett flertal länder blivit svårare att locka de allra duktigaste och mest begåvade studenterna till läraryrket” (Grönqvist & Vlachos 2008, s 3). Rapportförfattarna söker dock inga direkta förklaringar till vad dessa förhållanden beror på utan konstaterar att förändringen är ett faktum.

De problem rapporten identifierar och de slutsatser den drar har för övrigt på ett tydligt sätt inympats i den politiska praktiken. Resonemang om lärarkårens successivt sjunkande intelligensnivå användes bland annat som argumentativt stöd i presentationen av regeringspropositionen av den nya lärarutbildning, *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Utbildningsdepartementet 2010). Vissa delar av denna presentation lyftes direkt ur rapporten. Den retoriska ”översättningen” av den effektivitetsorienterade forskning rapporten representerar, till en politisk praktik, väcker frågan om inte själva politiseringen av just denna forskning kan ses som ett uttryck för nya perspektiv på utbildning och lärande i utbildningspolitiken.

I följande artikel kommer rapportens definitioner av och språkbruk kring läraren och dennes förmågor att kritiskt granskas. Syftet är att formulera vilka diskursiva och logiska konsekvenser rapportens kategoriserande och instrumentella språkbruk får för definitionen av läraren. Genom att ta avstamp i främst Jean-Francois Lyotards (1984) och Nicolas Rose (1996, 1999, 2008) ideologikritik förs en diskussion om vilka negativa konsekvenser språkbruket innebär för bilden av läraren som ett aktivt subjekt och professionell yrkesutövare. Avslutningsvis problematiseras begreppet utbildning som vedertaget och ”naturligt” objekt för forskning.

## Analys och teoretisk kritik av språkbruk om läraren

Det är inte enbart rapportens kategoriserande språkbruk som är problematisk. Bland annat väcker mätmetoderna av lärares kognitiva förmågor frågor. Vid bestämningen av exempelvis kvinnliga lärares kognitiva förmågor utgår Grönqvist och Vlachos (2008) från det resultat de kvinnliga lärarnas bröder fick vid begåvnings tester vid mönstring till värnplikt. Dessutom bestäms i rapporten definitionen av lärares ledarskapsförmåga utifrån den typ av ledarskap som definierats i syfte att skatta resultat som skall ligga till grund för bedömning vid militär mönstring (Grönqvist & Vlachos 2008). Rapportens validitetsanspråk kan i dessa avseenden kritiseras (Luyten et al, 2005).

En annan slags kritik som riktas mot likartade effektivitetsutvärderingar av skolans praktik visar att skolutvärderingar i stor utsträckning flyttar fokus bort från frågor som har syftet att problematisera *vad* skolan skall vara, till frågor om vad som *fungerar* i skolans praktik. Konsekvensen av denna förskjutning är att frågor som utreder de villkor som legitimerar skolans organisation och innehåll ideologiskt, politiskt och etiskt negligeras. I detta skifte växer ett ensidigt perspektiv på skola och utbildning fram som riskerar leda till en forskning som undviker metodologisk reflektion över de frågor som handlar om exempelvis forskning om utbildning i förhållande till ideologi, politik och etik. Därmed riskerar forskningen också förlora sitt oberoende gentemot politiskt normativa praktiker (Biesta 2007 & 2008, Luyten et al 2005, Hostetler 2010).

Både kritik av vetenskaplig validitet och politisk-ideologisk legitimering kan argumenteras vara berättigad i fallet med Grönqvists och Vlachos (2008) rapport. I framförvarande analys av rapporten tar jag avstamp i den senare, mer övergripande typen av kritik. Jag utgår också från antagandet att de påståenden och slutsatser nämnda rapport förmedlar också är ett uttryck för en diskursiv instrumentalisering och ekonomisering av språkbruket kring läraren och lärargärningen. Detta uttryck visar jag är möjligt att analysera genom främst två kritiska teoretiska diskussioner, nämligen i en första där Lyotard (1984) definierar *performativiteten* och i en andra där Rose (1996, 1999, 2008) diskuterar villkoren för individens självreglering av sitt subjekt genom ett ekonomiserat språkbruk.

Avsikten med att teoretisera analysen utifrån dessa bland andra tänkare är inte att mobilisera ett teoretiskt "batteri" med vilka rapportens vetenskapliga anspråk och slutsatser kan undermineras eller raseras. Den teoretiska diskussionen som löper parallellt med analysen handlar snarare om hur de konsekvenser ett instrumentellt

språkbruk om läraren kan tolkas kritiskt i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang. Jag har i min kritik däremot ingen avsikt att avfärda effektivitetsutvärdering av skolan genom evidensbaserad forskning som ett möjligt redskap att förstå hur en skolpraktik kan utvecklas eller effektiviseras. Den evidensbaserade forskningens ”potentiella förbättringar är värda att utforska, [...] eftersom de har potentialen att föra oss närmre en förståelse av vad som gör skolor effektiva och hur de kan bli (ännu) effektivare” (Luyten et al 2005, s 275, *författarens översättning*). Undersökningar av undervisningspraktikens effektivitet, beroende på hur effektiviteten bedöms, kan dessutom identifiera både missförhållanden i utbildningen som måste åtgärdas men också framgångsrika exempel som kan bidra till ökad förståelse av pedagogikens komplexitet (Winch & Gingell 2004). Däremot hävdar jag i artikeln att i frånvaro av teoretisk reflektion och kritik av antaganden om vad effektivitet i sig innebär eller vad en lärare är och bör göra, blir risken med forskning kring lärares effektivitet att ”utbildning” som begrepp snarare definieras som en programmatisk teknologi och linjär process än som en dynamisk, oförutsägbar och i vissa avseenden okontrollerbar praktik (Schwandt 2005a, 2005b, Biesta 2008). Min vändning mot en teoretisk förståelse av utvärderingens praktik bör snarast förstås som ett försök att förstå vad som händer i begrepp som ”effektivitet”, ”lärares förmågor” och ”lärare”, när de tas för givna, står oemotsagda eller ses som naturliga kategorier.

Innan jag utvecklar en diskussion utifrån några textexempel från nämnda rapport kommer vissa centrala begrepp att definieras för att klargöra hur jag använder dem i teori och som analytiska redskap. Diskurs, språkbruk och språkspel är närbesläktade begrepp men kan argumenteras skilja sig åt på några få punkter. Diskurs förstås i artikeln som den ordning som artikulerar vissa maktförhållanden mellan olika tolkningsanspråk på kunskap och världen. Olika diskurser etablerar sina specifika diskursiva praktiker som manifesterar maktförhållanden genom språket. Den diskursiva praktiken gör på detta sätt diskursens inre och yttre gränser synliga (Foucault 1973/1994, 1993). Jag använder i denna artikel begreppet språkbruk som en faktisk beskrivning på hur diskursen ges en logisk och begriplig form i användandet av text, siffror och tal (Potter 1996). Språkspelet är en mer eller mindre medveten dialogisk process som ger uttryck för en organiserad kommunikativ kamp som söker bryta sig ut ur eller förskjuta makten i en viss diskurs, i Lyotards fall handlar det om den klassiska vetenskapens diskurs (Lyotard 1984). Något förenklat använder jag här diskursen som ett uttryck för en språkets maktstruktur eller ordning som tillåter subjektet att tala, tänka och skriva på ett visst sätt om världen. Språkspelet å andra sidan avspeglar de kommunikativa tekniker, spelregler

och yttranden – ”rörelser” (Lyotard 1984, s 10), subjektet använder sig av för att erövra, kontrollera eller retoriskt forma världen till sin fördel. Språkspelet som Lyotard (1984) använder det kan inte förstås utanför en performativitetens praktik, som jag diskuterar längre fram.

## Kartläggning och utvärdering av problemet lärare

Grönqvist och Vlachos (2008) motiverar i sin rapport studiet av lärares förmågor på följande sätt:

Begåvningsstestet motsvarar ungefär ett traditionellt IQ-test medan ledarskapsutvärderingen bedömer en persons psykiska stabilitet och uthållighet, förmåga att ta initiativ, ansvarskännande och sociala kompetens. Gymnasiebetygen avspeglar en komplex blandning av kognitiv förmåga och icke-kognitiva förmågor såsom självdisciplin, noggrannhet och ambition. Sammantaget borde alltså måtten ge en mångfacetterad bild av lärarnas allmänna förmågor (Grönqvist & Vlachos 2008, s 4).

I det här citatet finns kärnan i rapportens motivering till varför lärares förmågor kan och bör förstås genom en serie av avgränsade och mätbara begrepp. ”Gymnasiebetygen” framförallt, och det görs tydligt, ”avspeglar en komplex blandning av kognitiv förmåga och icke-kognitiva förmågor såsom självdisciplin, noggrannhet och ambition”. I kombination med ”begåvningsstestet” och ”ledarskapsutvärderingen” som ger kunskap om ”en persons psykiska stabilitet och uthållighet, förmåga att ta initiativ, ansvarskännande och sociala kompetens”, kan de här ”måtten ge en mångfacetterad bild av lärarnas allmänna förmågor”. Två i förhållande till varandra avhängiga men problematiska propositioner formuleras i denna motivering: (1) Den empiri och de mått rapporttexten för fram ”borde” vara tillräckliga för att ”ge en mångfacetterad bild av lärarnas allmänna förmågor” och (2) definierar därför vad en lärares förmågor huvudsakligen består av, exempelvis psykisk ”stabilitet och uthållighet”, ”social kompetens”, ”ansvarskännande”, ”noggrannhet” och ”ambition”. Texten definierar således vad begreppet lärare innebär genom en tydlig avgränsning av vad en lärare utgörs av. Samtidigt hävdas att studiens fokuserar just dessa förmågor och därför bör ge en ”mångfacetterad bild” av läraren i sin helhet. I samma vändning skapar alltså texten i citatet bilden av läraren *och* ger löftet att kunna återge denna bild i sin komplexitet. Lärares förmågor som studien erbjuder sig kartlägga i detalj kan dock enbart ske under förutsättning att läraren som studieobjekt redan är konstruerad i detalj. Citatet är ett tydligt exempel på hur ett begrepp, i detta fall läraren, tas

för givet som naturligt och absolut objekt. Eftersom texten undviker att problematisera den egna definitionen av läraren har den heller inga problem att producera resultat som är i linje med de föreställningar om läraren texten framhåller. Denna typ av ”självlegitimering” av ansats, som texten gör i sitt anspråk att kartlägga lärarens förmågor, kan förstås tydligare ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv om ett klagande av forskningens motiv formuleras.

### Performativiteten som motiv och begreppet lärare

Lyotard (1984) beskriver varför, och på vilket sätt genereringen av vetenskapliga rön istället för att begripas genom vetenskapens ideal inordnats i en ny typ av språkspel:

Produktionen av bevis, som i princip bara är del av argumentationsprocess utformad i syfte att vinna medhåll från de vetenskapliga budskapens adressater, underordnas därför ett annat språkspels kontroll, i vilket målet inte längre är sanning, utan performativitet – vilket betyder, den bästa möjliga insats-/utfallsekvationen. Staten och/eller företaget måste överge de idealistiska och humanistiska legitimeringsnarrativen för att kunna rättfärdiga det nya målet: i dagens forskningsfinansierings diskurser är det enda trovärdiga målet makt. Vetenskapsmän, tekniker och instrument köps inte i syfte att söka sanningen, utan för att öka makt (Lyotard 1984, s 46, *författarens översättning*).

Performativiteten, som är föreställningen att forskning skall organiseras efter principen att lägsta möjliga ekonomiska insats skall generera största möjliga mängd ny kunskap, konstitueras i en logik: Kunskap är makt och mer kunskap innebär mer makt. Lyotard (1984) menar att det som konstituerar just begreppet makt i performativitetens narrativ är en tät sammanflätning av maximerad och god performativitet, effektiv verifiering och det vetenskapliga omdömet. Makten över kunskapsproduktionen i en performativitetens diskurs är därför självlegitimerande eftersom den vetenskapliga processen där ny kunskap genereras bedöms som mer eller mindre effektiv. Lyotard argumenterar dock att performativitetens logik som grund för den vetenskapliga processen blir alltför deterministisk eftersom dess bedömningsgrunder förutsätter en föreställning om vetenskaplig problemlösning som maximalt optimerad. Denna föreställning skapar en förståelse av den vetenskapliga processen som en helt rak sträcka mellan två punkter som utgörs av de tillfällen där ett problem formuleras och där det är löst. Å ena

sidan erbjuder performativitetens logik ett löfte om att kunna nå ny kunskap med minsta möjliga resursutnyttjande på kortast möjliga tid. Å andra sidan omöjliggörs samma logik just av samma löfte eftersom ett helt maximerat resursutnyttjande *à priori* kräver full vetskap om alla de faktorer som påverkar både forskningsprocessen i sig och de slutsatser denna process bidrar till. Fullt effektiv performativitet förutsätter med andra ord en redan förvärvad och kartlagd kunskap om okänd, oförvärvad och ännu inte kartlagd kunskap. En ”lösning” på denna paradox är att liksom i rapporttexten ovan att ta begrepp som ”lärare” förgivet som objekt och kringgå faktumet att objektet i själva fallet är en konstruktion som kan definieras på fler sätt än ett.

### Lärares omdöme som kognitiv sanning

Ball (2003) pekar på en annan motsägelsefull effekt av performativitetens logik i skolutvärderingssammanhang, nämligen den ständigt ökande arbetsinsats som krävs i form av både övervakandet av elevers och lärares prestationer och kravet på en maximering av pedagogiska och didaktiska processers effektivitet. Detta ökar arbetsbördan för forskare, styrdokumentförfattare, lärare samt elever och flyttar i praktiken allt mer fokus från undervisningen som kärnverksamhet. Istället förväntas skolans inblandade parter ägna allt större tid att bedöma och utvärdera sin pedagogiska insats. Ball (2003) hävdar att performativiteten är en teknologi lika mycket som kultur. Teknologin inympas i kulturens subjekt och blir därigenom självreglerande. Den undervisande läraren förutsätts därför att själv reflektera över sin praktik och hur den kan effektiviseras så att elevernas kunskap maximeras i förhållande tid och ekonomiska resurser. Ball (2003) kritiserar denna typ av självreflektion eftersom den riskerar alienera läraren från en undervisningspraktik som innefattas lika mycket av andra relationer mellan lärare och elev än de som bedöms utifrån performativiteten. Performativiteten riskerar också att alienera läraren från sin läraridentitet och från upplevelsen av sig själv som ett helt subjekt som inte går att reducera till ett undervisningsinstrument uppbyggt av en serie mätbara förmågor (Ball 2003). Grönqvist och Vlachos (2008) kan ur detta perspektiv påstås reducera läraren till just ett sådant instrument när de i citatet ovan hävdar att de mätbara, kognitiva förmågor de identifierar återger en ”mångfacetterad bild av lärarnas allmänna förmågor” (Grönqvist & Vlachos 2008, s 4).

Vad Lyotard (1984) ursprungligen pekade på och som Ball (2003) återknyter till i sin kritik av instrumentell elev- och lärarutvärdering är performativitetens omformulering av frågan om vad som är det

primära syftet med forskning kring utbildning och didaktik. Båda visar att i just denna fråga sker en förskjutning från problemet hur utbildningens pedagogiska och didaktiska villkor skall förstås, då performativitetens logik istället fokuserar vad eller vilken undervisning eller kunskap som fungerar i en effektiv pedagogisk och didaktisk praktik. Förskjutningen tenderar inte bara flytta fokus från didaktiska frågor om varför eller hur viss undervisning fungerar, utan också från vad som kan argumenteras vara god eller omdömesgill undervisning (Hostetler 2005, 2010). Det är visserligen inte möjligt att utifrån rapportens citat ovan dra slutsatsen att dess resonemang aktivt utesluter andra definitioner av lärares förmågor. Däremot går det att påstå att rapporttexten uttrycker en särskild definition som konstruerar bilden av lärare som subjekt sammansatta av ett antal för den pedagogiska praktiken betydelsefulla kognitiva förmågor.

## Läraren som kognitiv ekonomi

Grönqvist och Vlachos (2008) skriver:

Rapporten visar även att den lärare som är bra för en elev inte alls behöver vara bra för en annan. Detta betyder att en och samma lärarkår kan användas mer eller mindre produktivt beroende på hur matchningen mellan elever och lärare fungerar. Huruvida skolledning, föräldrar och elever verkligen är kapabla att reda ut vilka lärare som passar bäst i olika situationer är däremot en öppen fråga (s 15).

Citatet diskuterar möjligheterna till bedömning av hur pass ”produktiv [...] en och samma lärarkår kan användas”. Villkoret för själva bedömningen ligger i ”hur matchningen mellan elever och lärare fungerar”. Själva matchningen hävdas kunna definiera en produktiv relation mellan varje enskild lärare och elev. Genom den kunskap vi tillägnat oss om de förutsättningar som gör matchningen bättre eller sämre bör vi med andra ord också kunna bestämma vilken lärare som skall undervisa vilken elev i vilken situation innan en *im*produktiv relation hunnit uppstå. Denna öppning att skapa så interpersonellt produktiva relationer i undervisning som bara möjligt hänger på ”huruvida skolledning, föräldrar och elever verkligen är kapabla” till det. Argumentationen hävdar således att det är fullt möjligt att maximera ”en och samma” lärarkårs undervisningseffektivitet (mätbar utifrån betygen eleverna erhåller) om berörda parter bara har kapacitet nog till det.

Några av rapportens slutsatser tar form i detta påstående: (1) Lärarkåren, implicit läraren i singular, görs till ett instrument för



undervisning. Objektet är passivt, läraren reduceras därför till något som används till undervisning och bör placeras i rätt situation av de parter som berörs av objektets användbarhet. Denna objektifiering av läraren sker när läraren som subjekt i citatet utesluts ur den grupp som ges möjligheten att disponera lärarens kvaliteter effektivt i undervisningen. (2) Undervisningseffektivitet bestäms utifrån matchningen av lärare och elev. Denna instrumentella matchning förutsätter att objektet lärare och subjektet elev äger så givna, dominerande samt stabila och oföränderliga förmågor att undervisning kan organiseras efter principen 'att lika barn leker bäst', eller 'producerar mest på effektivast möjliga sätt'.

### Läraren som en mängd

Möjligheten att formulera och omformulera en sammansatt individ uppbyggd av ett system av generella och avgränsade förmågor kräver att denna tillblivelse eller förändring kan kommuniceras. Ett sätt att kommunicera detta är att definiera individen i matematiska och statistiska storheter och det förutsätter liksom i excerpten ovan att människan gestaltas som objekt (Hacking 1990). Det som kännetecknar en sådan storhet är att den utgör en mängd eller ett värde som gör den möjlig att beräkna. Rose (1999) menar att inte heller den statistiska analysen står utanför ett subjektivt värderande språkbruk. Siffror är nämligen inte bara beskrivande utan också redskap för människan att argumentera politiskt, ideologiskt och moraliskt kring sig själva och andra. Siffror som används i syfte att beskriva samhället återspeglar därför inte heller bara ett matematiskt värde utan formar också ett symbolspråk som förklarar sociala relationer mellan människor. Siffran och dess symbolspråk hjälper i förlängningen också individen att inordna sig själv och andra i ett begripbart normsystem (Rose 1996, 1999). På så sätt kan också en ekonomisk (hushållandets) etik uppbringas. Individens förhållningssätt gentemot sig själv och sina medmänniskor som innefattar ett bör, vid sidan av vad som är, blir möjlig att definiera genom beräkningen av vad som är gott. Detta förhållningssätt är en möjlighet att föreställa sig den goda samhällliga ordningen genom att väga storheter gentemot varandra. Foucault (1993) beskriver hur denna diskursiva teknologi skapar en normativ maktekonomi som genom ett instrumentellt språkbruk återspeglar vad ett samhälle tillåter och inte tillåter. Grönqvist och Vlachos (2008) kan i detta avseende argumenteras använda ett språkbruk som etablerar de logiska villkor en sådan normativ ekonomi kräver, på grund av deras objektifiering och passivisering av lärarens subjekt.

## En otillräcklig lärare

Rose (1999) begreppsliggör och placerar vad han benämner avancerad liberalism i idén om att individen har en grundläggande förmåga och möjlighet att utveckla ett rationellt moraliskt förhållningssätt gentemot sig själv och omvärlden – en princip för individens egenansvar. I detta avseende delar avancerad liberalism filosofiska och politiskt ideologiska premisser med klassisk liberalism eftersom individen ses som ett rationellt autonomt subjekt. Rose (2008) identifierar dock några ideologiska förändringar som liberalismen i sin mer avancerade form utvecklat. En av dessa förändringar träder fram i:

*En ny bestämning av styrningens subjekt.* Förstärkningen av klientens makt som kund – en konsument som konsumerar hälsovård, utbildning, träning, transport – specificerar styrningens subjekt på ett nytt sätt: som aktiva individer som eftersträvar att 'styra sig själva', att maximera sin livskvalitet genom valfrihet, tilldela sitt liv mening och värde till den grad att det rationellt kan förstås som produkten av gjorda eller framtida val (Rose 2008, s 213-214, författarens översättning)

Konsekvenserna för bilden av det aktiva subjektet i detta ideologiska skifte renderar en viss dubbelhet med en inre motsägelsefullhet. Å ena sidan förutsätts individen styra sig själva och sitt liv på så sätt att dennes "livskvalitet" kan bedömas vara produkten av just individens eget rationella handlande gentemot sig själv. Livskvalitet skall således kunna utvärderas genom en bedömning av livsval. Å andra sidan förutsätter även ett samhälle i ett avancerat liberalt tillstånd en grundläggande princip att individen, trots sin förväntade autonomitet, faktiskt kan styras utifrån. Den oförmögne måste således lära sig självstyre, egenansvar och självmaximerande och förstå sig själv som sitt eget ofullkomliga livsprojekt (Rose 2008).

Ball (2003) drar vissa paralleller mellan Rose (2008) analys av den avancerade liberalismens paradoxala styrmekanismer och Lyotards (1984) kritik av performativiteten och pekar på hur läraren i sin profession i allt större utsträckning förväntas utvärdera och omvärdera sin pedagogiska kapacitet samt maximera undervisningens effektivitet. Kvantifieringen av förståelsen av den didaktiska praktikens effektivitet erbjuder ett lättförståeligt redskap för läraren att agera självreglerande (Ball 2003, Rose 2008). Läraren får möjlighet att utnyttja respektive hushålla sina kognitiva resurser genom att kvantifiera dem och erbjuds positionen som aktivt subjekt. I jämförandet av sina förmågors inbördes värde har läraren möjlighet att inordna förmågorna i föreställningen om en "kognitiv ekonomi" eftersom siffror talar om relativa och absoluta värden på ett sätt andra symbolspråk svårligen klarar av.

Ytterligare en slutsats blir möjlig att dra utifrån rapportens (2008) resonemang i citatet ovan om Rose analys av subjektets självreglerande praktik syns rimlig: Om läraren avstår från att utvärdera konsekvenserna av sin kognitiva förmåga förvägrar denne också sina elever deras möjligheter att maximera effekten av sitt lärande. Att vägra kognitiv självutvärdering kan också tolkas som självbedrägeri och gynnar ingen eller något i en pedagogisk-didaktisk praktik. Siffran symboliserar i vissa avseenden i Grönqvists och Vlachos resonemang (2008) ett tal om läraren som möjlig att harmoniera, balansera och ordna i förhållande till sig själv och till andra. Siffran kan därför argumenteras, genom Rose (1999), att vara identitetsskapande och genom sitt uttryck för ett det exakta måttet och ständigt visa oss om vi är för mycket eller för lite av oss själva utifrån vad vi bör vara i förhållande till en rådande ordning. När Grönqvist och Vlachos (2008) talar om ”att en och samma lärarkår kan användas mer eller mindre produktivt beroende på hur matchningen mellan elever och lärare fungerar” (s 15) är det rimligt att anta att det också påverkar inte bara lärares individuella praktik utan också deras professionella självbild.

## Fatalistiskt mått på värderingar

Ur rapporten:

Alla människor är inte lika klipska, analytiska, plikttrogna eller ansvars-kännande, utan olika typer av förmågor är ojämnt fördelade i befolkningen. I detta avsnitt undersöker vi hur olika aspekter på lärares förmågor har förändrats över tid bland dem som väljer att bli lärare, närmare bestämt, var i fördelningen av förmågor personer som väljer att bli lärare finns (Grönqvist & Vlachos 2008, s 5).

När Grönqvist och Vlachos (2008) här hävdar att alla människor inte är lika ”klipska, analytiska, plikttrogna eller ansvars-kännande, utan olika typer av förmågor är ojämnt fördelade över befolkningen” utgår de från antagandet att omdömen eller bedömningar av individers attityder och handlingar också kan förstås som uttryck för människors givna *förmågor*. Benämningar som ”klipsk”, ”analytisk”, ”plikttrogenhet” och ”ansvars-kännande”, får i Grönqvists och Vlachos (2008) definitioner ett ytterst mätbart värde eftersom de tillskrivs möjligheten att vara ”ojämnt fördelade över befolkningen”. Detta gör också att ett av kontexten beroende begrepp som ”pliktskyldighet” antas vara en naturligt mätbar mänsklig egenskap, när den snarare bör förstås som ett uttryck för moralisk handling eller etiskt omdöme (Hacking 1990, Hostetler 2005, 2010). Karl Hostetler (2010) sammanfattar den

här problematiken på följande sätt: ”Det grundläggande problemet i påståendet att vetenskapen kan avgöra etiska värden är att det bryter mot den grundläggande filosofiska principen att *är* inte implicerar ett *borde*” (s 411, *författarens översättning*). Handlingen och omdömet kan härledas ur exempelvis individens förmåga att bearbeta och rationalisera sina intryck av världen, men i mellanrummet mellan uppfattningarna av att något är och att medvetet handla – vilket Hostetler också visar – existerar alltid en bedömning av vad handlingen i sig syftar till och om detta syfte är rimligt. Formuleringen att vara är nämligen bara ett konstaterande utan syfte i sig och äger därför ingen möjlighet att utöva den bedömning som ett borde vara uppstår i.

### Konsekvenser av en fastfrusen lärare

Att individen i sig, inklusive sina förmågor, formuleras som ett mer eller mindre effektivt system av definierade storheter speglar ett deterministiskt individperspektiv. Hacking (1990) definierar en sådan våldsamt reduktion av individens komplexitet i begreppet ”statistisk fatalism”. Vad han (1990) visar i sin beskrivning av denna determinism är att mått på förmågan att exempelvis ”vara pliktskyldig” saknar validitet i förhållande till frågor som förutsätter en kvantifiering av just förmågor, eftersom pliktskyldighet i sig är omöjlig att reducera till en giltig mätbar variabel. Därför riskerar ett användande av begrepp som ”plikt”, eller ”ansvarskännande”, i termer av statistiska storheter utesluta uppfattningen att just dessa begrepp definieras socialt och kulturellt interrelationellt (Hacking 1990). Det som kännetecknar den statistiska fatalismen är att en alltför okritisk tro på den statistiska mätningen som ett redskap att förklara världen uttraderar själva möjligheten till verklig förändring av världen. Den är deterministisk i det avseende att mätningen låser fast subjektet i ”naturliga” kategorier hon inte kan bryta sig ur: hon benämns vara antingen för mycket, för lite eller alldeles lagom. Möjligtvis är denna determinism symtomatisk. Zygmunt Bauman (1991) menar att själva det moderna samhällets substans och mening utgörs av modernitetens anspråk på att klassificera, kategorisera och fixera dess beståndsdelar. Detta anspråk resulterar i att vissa förhållanden utesluts medan andra fokuseras. En reduktion av en mängd komplexa förhållanden innebär i praktiken att vissa förhållanden eller samband skjuts åt sidan, eftersom de bedöms vara av mindre vikt, ovidkommande eller direkt betydelselösa. I det ögonblick den statistiska analysen presenterar och formulerar sin avgränsning av världen utvecklas också diskursiva inne- och uteslutningar av andra tolkningar av världen (Rose 1999).

## Objektet lärare som produkt

Rapporten (Grönqvist & Vlachos 2008) erbjuder slutsatser till ett möjligt underlag för vad de själva kallar ”matchning” (s 15) av lärares och elevers förmågor så att undervisningens produktivitet maximeras. Detta syfte syns gott i sig då anspråk att förklara varför eller på vilket sätt relationen lärare-elev bör definieras i termer av mer eller mindre effektiv saknas. Konsekvenserna av performativitetens logik blir att den goda ordningen till viss del först blir god i det ögonblick den mäter sig självt. Detta imperativ utgör också grunden för forskningens legitimeringsprocess (Lyotard 1984).

Möjligheterna till en bättre utnyttjad lärarkår, effektivare skolundervisning och i förlängningen ett bättre samhälle uppnås således genom individens vilja eller förmåga att rationalisera sina roller, sin identitet, sitt professionella och sitt privata jag utifrån imperativet att inordna världen kategoriskt. Detta gäller också läraren som Grönqvists och Vlachos (2008) rapport ger uttryck för. Den goda ordningen handlar snarare om mätningen i sig än om dess resultat och ordningen som princip töms därför på sitt innehåll. Siffran blir en symbol för en möjlig brygga mellan det komplicerade förhållandet mellan ett moraliskt imperativ eller plikt och en kontextuell och föränderlig livsvärld. Siffran som symbol kan därför också betraktas som ett moraliskt fönster genom vilket individen kan blicka in i sig själv och ut i världen och ständigt uppdatera de bilder hon ser i förhållande till sina moraliska principer. Lärares förhållningssätt till sin uppgift blir därför i vissa avseenden analog med Baumans (1998/2006) beskrivning av konsumentens förhållande till sin egen konsumtion. Lika som konsumenten drivs läraren av sitt missnöje med sig själv och sin egen otillräcklighet. Lärares missnöje riktas inåt när denne själv blir till den produkt som skall anpassas till en marknad (Bauman 1998/2006, Ball 2003). Grönqvists och Vlachos (2008) resonemang där mätbart generellt försämrade skolresultat förklaras med bristande individuella egenskaper och förmågor, flera omöjliga att reducera till kvantiteter, utgår också från antagandet att den enskilde läraren bör bedömas utifrån sin otillräcklighet.

## Konsekvenser av diskursiv ekonomisering av läraren

Jag har i denna artikel analyserat textexempel ur en enskild rapports instrumentella språkbruk i studiet av lärarens förmågor och utifrån analysen försökt identifiera en möjlig teoretisk kritik av detta språkbruk. Syftet har varit att visa på vilka diskursiva och logiska konsekvenser

Grönqvists och Vlachos (2008) kategoriserande språkbruk får för definitionen av läraren som aktivt subjekt och professionell yrkesutövare. Dessa konsekvenser kan sammanfattas under följande punkter:

1. I rapportens kartläggning av lärares enkilda förmågor konstruerar den samtidigt en given föreställning om läraren som subjekt.
2. I konstruktionen av bilden av läraren framträder hon eller han som en komplex väv av förmågor som kan bedömas vara sämre eller bättre utnyttjad pedagogisk resurs. Läraren kan därför också antas vara möjlig att rationellt utnyttjas i en undervisningssituation på effektivast möjliga sätt. Subjektet lärare reduceras till ett komplext objekt.
3. En god ordning upprättas om dess individer matchas efter deras förmågor och att föreställningen om den goda ordningen uppstår i det ögonblick den mäter sig självt.
4. En lärare kan ses som en produkt på en marknad och har själv möjligheten att konsumera sin egen otillräckligt och bristande förmågor. Lärarsubjektets identitet formuleras som en kognitiv ekonomi.

### Föreställningen om läraren är summan av läraren

En del kritiker av instrumentell utvärdering av skolans effektivitet hävdar att avsaknaden av reflektion ofta bottnar i teorilöshet där empiriska samband påvisas och bevisas i en forskningspraktik som undviker att problematisera och utforska villkoren för dessa samband (Luyten et al. 2005) En annan, ännu radikalare kritik hävdar att forskningspragmatismen, om vi antar att den underordnas vad Lyotard (1984) definierar som performativiteten, dessutom producerar bilder av utbildning och skolans praktik som är frikopplade från den verklighet de utger sig för att kartlägga (Baudrillard 1994/2010, Moran & Kendall 2009, Säfström 2010). Forskningen producerar alltså själv de föreställningar om skolan som problemområde och ontologiskt forskningsobjekt som kommer att definiera skolans faktiska praktik, dess undervisning, organisation och reella ekonomi men också lärares och elevers identitet.

I detta teoretiska sammanhang är en definition av skola och utbildning att den saknar all slags mening eller avgränsning i världen och existerar bara i idén om att skola och utbildning är givna sanningar som kan studeras som sådana (Moran & Kendall 2009). Oavsett om vi accepterar denna radikala kritik av forskningens praktik eller inte erbjuder den en genomlysning av vad som definieras som ett av de problem som Grönqvists och Vlachos (2008) dras med. Problemet är att skolan och lärarkåren som objekt tas för givna och att de är möjliga att effektivisera utan närmare reflektion över vilken föreställning av

skola som produceras i samma ögonblick skola och lärare formuleras som givna eller sanna objekt.

Oreflekterad ekonomisering av lärares förmågor i syfte att maximera nyttan av lärargärningen riskerar att exploatera de individer som inte investerar och använder det ”kapital” som tillskrivits dem i den upprättade ekonomiska ordningen (Rose 1996). Vilka diskursiva handlingar kan då argumenteras utgöra nödvändig grund för att denna instrumentella ekonomisering av läraren skall kunna äga rum (likt den ekonomisering som tar form i rapporten)? Rimligtvis krävs en objektifiering av subjektet lärare. Objektet ”lärare” står efter denna reducering till förfogande för ett val för de intressenter som söker investera sitt engagemang, sin tid, sina pengar och sitt arbete i det för sammanhanget mest produktiva redskapet för inläring. Läraren förvandlas till en pedagogisk artefakt och en ekonomi konstruerad i en serie av fler eller färre, mer eller mindre, bättre eller sämre förmågor som bär möjligheten att matchas gentemot elevernas förutsättningar. Denna matchning är möjlig så länge läraren kan kartläggas i detalj. Därför kan den professionella individen enkom gestaltas först när hon träder fram som summan av sina förmågor. Det yttersta ansvaret för den enskilde läraren att bära – genom den logik Grönqvist och Vlachos (2008) etablerar i sitt språkbruk – blir att odla sina mätbart goda förmågor och se till att de sämre inte sipprar fram och gör undervisningen ineffektiv, eller för den delen, oförutsägbar.

## Referenser

- Ball, Stephen J. (2003): The teacher's and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), s 215–228.
- Baudrillard, Jean (1994): *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1991): *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, Gert J J (2007): Why ”what works” wont work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), s 1–22.
- Biesta, Gert J J (2008): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation*, 21(1), s 33–46.
- Foucault Michel (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag/Symposium.

- Foucault, Michel (1974/1994): *Övervakning och straff*. Lund: Studentlitteratur.
- Grönqvist, Erik & Vlachos Jonas (2008): *Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat*. FAU – Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. 2008:25.
- Hacking, Ian (1990/2008): *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hostetler, Karl (2005): What is ”good” education research? *Educational Researcher*, 34(6), s 16–21.
- Hostetler, Karl (2010): (Mis)Understanding human beings: theory, value, and progress in education research. *Educational Studies*, 46(4), s 400–415.
- Luyten, Hans; Visscher, Adrie & Witziers, Bob (2005): School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), s 249–279.
- Lyotard, Jean-Francois (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008): *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Moran, Paul & Kendall, Alex (2009): Baudrillard and the end of education. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(3), s 327–335.
- Potter, Jonathan (1996): *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE Publications.
- Rose, Nikolas (1996): *The Death of the Social. Economy and Society*, 25(3), s 327–356.
- Rose, Nikolas (1999): *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwandt, Thomas A (2005a) The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 95–105.
- Schwandt, Thomas A (2005b): A diagnostic reading of scientifically based research for education. *Educational Theory*, 55(3), s 285–305.
- Säfström, Carl Anders (2010): The Immigrant has no proper name. The Disease of consensual democracy within the myth of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5/6), s 606–617.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm.
- Winch, Christopher & Gingell, John (2004): *Philosophy & Educational Policy – A Critical Introduction*. Oxfordshire/New York: Routledge.