

# UTBILDNING – UNDERVISNING – UTMANING – UTVECKLING

En rapport från LiU:s utvecklingskonferens  
10 mars 2011

*Red. Elinor Edvardsson Stiwne*



**Linköpings universitet**

**CENTRUM FÖR UNDERVISNING OCH LÄRANDE**

Linköpings universitet  
Centrum för undervisning och lärande  
581 83 Linköping  
[www.liu.se/cul](http://www.liu.se/cul)  
Tel: 013 – 28 66 55

Utbildning – undervisning – utmaning – utveckling  
En rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011  
CUL-rapport nr 16  
Elinor Edvardsson Stiwne (red)

ISSN 1650-8173  
ISBN 978-91-7519-881-1

LiU-Tryck, Linköping 2012

## KAPITEL I

### LÄRANDEIDEAL OCH UTFORMNING AV LÄRMILJÖER

---

#### Var god reflektera! Reflektioner kring lärandeideal och lärarutbildning i förändring

*Magnus Dahlstedt, ISV, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier*

Pedagogiken är aldrig oskyldig.  
Henry Giroux 2003: 99

#### Sammanfattning

Reflektion är ett pedagogiskt arbetssätt och ett pedagogiskt ideal som vi alla känner igen och som idag återkommer i snart sagt alla slags universitetsutbildning. Med utgångspunkt i ett perspektiv på lärande inspirerat av Michel Foucault uppehåller jag mig här kring just reflektion som pedagogiskt arbetssätt, först och främst inom lärarutbildningen. Vad är meningen med reflektion? Vilka innebörder ges åt reflektion? Vilket slags lärande subjekt är det tänkt att reflektionen ska frammana? Den typ av reflektion som iscensätts i till exempel lärarutbildningssammanhang kan närmast sägas fostra medborgare som är anpassade till dagens "avancerat liberala samhälle" – medborgare som sätter sig själva i det främre rummet, som först och främst värnar sina egna intressen, som är både villiga och förmögna att göra rationella val, som stakar ut och tar ansvar för sitt eget lärande, genom att anpassa sig till snarare än att utmana det rådande.

*Nyckelord: reflektion, styrning, livslångt lärande, lärarutbildning*

Vem kan någonsin vara emot reflektion? Reflektion är ett pedagogiskt arbetssätt och ett pedagogiskt ideal som vi alla känner igen och som idag återkommer i snart sagt all slags universitetsutbildning, från grund- till forskarutbildning. I detta papper kommer jag att framföra några tankar på temat reflektion. Jag kommer särskilt att ägna mig åt anammandet av idén om reflektion inom lärarutbildningen, där den på senare tid fått stort genomslag (Fendler 2003; Eriksson 2009). Men idén om reflektion förekommer som sagt även inom en rad andra utbildningar, från teoretiskt inriktade till mer yrkesinriktade. Idén om reflektion förekommer inte heller bara inom högre

utbildning, utan även inom andra delar av det samtida utbildningslandskapet. I någon mening skulle man kunna se reflektion som pedagogiskt arbetsätt och pedagogiskt ideal som del av ett större utbildningspolitiskt paradigm. Jag återkommer till det senare.

Innan jag går närmare in på frågan om reflektion behöver jag säga några ord om det teoretiska perspektiv som ligger till grund för mina reflektioner. I det följande utgår jag från ett teoretiskt perspektiv på lärande och utbildning som går tillbaks till Michel Foucault (1980, 2008) och hans idéer om makt och styrning. Ur denna teoretiska synvinkel handlar utbildning inte bara – som i en konventionell förståelse – om en förmedling av kunskap, en process som äger rum inom ramen för skolan som institutionell arena. Enligt detta perspektiv handlar utbildning snarare om skapandet av en viss typ av människa, närmare bestämt en viss typ av lärande subjekt (Hultqvist & Petersson 2000; Ailwood 2008). Denna skillnad i perspektiv är viktig, eftersom den innebär ett perspektivskifte, där fokus riktas från skolan som en arena för lärande processer till lärandeprocesserna som sådana. Lärande subjekt skapas nämligen genom en mängd olika lärandeprocesser, som visserligen kan äga rum inom skolans och klassrummets väggar, men sådana lärandeprocesser förekommer även i många andra sammanhang, långt utanför klassrummets väggar – exempelvis i vardagslivet eller på arbetsplatsen. Skolan och klassrummet behöver därmed ses som del av ett större sociopolitiskt sammanhang. Utbildning behöver ses i relation till bestämda *regimes of truth* (Foucault 1980), det vill säga rådande doktriner om ”det goda samhället” och ”den goda medborgaren” (Popkewitz 1998). Ett sådant perspektiv på lärande och utbildning innebär en kritisk granskning av vad det är för slags identiteter, normaliteter och avvikelser, som skapas i olika slags läroprocesser, i vilka kontexter och under vilka bestämda omständigheter dessa identiteter uppkommer, hur de förändras och – inte minst – vilka konsekvenser de har i termer av hur samhället styrs.

Doktriner om ”det goda samhället” och ”den goda medborgaren” varar så klart inte för evigt utan förändras ständigt. Pedagogiska arbetssätt förändras, liksom lärandeideal. I dagens ”avancerat liberala samhälle” utgår normalbildningen av ”den goda medborgaren” i mångt och mycket från principerna frihet, ansvar och aktivering – det rådande idealet är en medborgare som på egen hand stakar ut sin egen levnadsbana och tar ansvar för de val hon gör (Rose 1999; Dahlstedt 2009). Samhället styrs i detta sammanhang i allt väsentligt med utgångspunkt i principen om att den enskilde individen bör styra sig själv – via praktiker som Foucault (2008) benämnde *jagteknologier* – snarare än att styras av andra – via så kallade *maktteknologier*. Dagens lärandeideal utgår också det från principerna frihet, ansvar och aktivering – det vill säga

idén *självreglering* (Pintrich 1999; Strijbos m.fl. 2007). Det ideala lärande subjektet är därmed ett subjekt som inte förlitar sig till andra utan som självständigt och aktivt själv tar ansvar för sitt eget lärande (Fejes 2008).

Utifrån detta teoretiska perspektiv närmar jag mig i det följande reflektion som pedagogiskt arbetssätt (Fendler 2003; Krejsler 2004; Fejes 2008). De frågor jag ställer mig är i korthet: Vad är egentligen meningen med reflektion som pedagogiskt arbetssätt? Vilka innebörder ges åt reflektion? Vilket slags lärande subjekt är det som är målet när reflektion används som pedagogiskt arbetssätt?

### Lärande i rörelse

Pedagogiska arbetssätt förändras, liksom lärandeideal. Detsamma gäller reflektion som pedagogiskt arbetssätt. Om vi går tillbaka till 1960- och 1970-talen, så fördes då en livlig diskussion kring humaniora och samhällsvetenskapernas roll i såväl utbildnings- som forskningsområdet. Skarp kritik riktades här mot vad som uppfattades som en konventionell hegemonisk förståelse av kunskapssökande och lärande. Denna diskussion fördes inte minst kring lärarutbildningens roll och inriktning. Gentemot en tidigare dominerande idé om utbildning som en linjär process av överföring – från lärare till student – betonades allt mer en idé om utbildning som en cirkulär process, som mer bygger på dialog, erfarenhetsutbyte och kritisk reflektion (van Manen 1977). En viktig inspirationskälla för denna pedagogiska omprövning var inte minst Jürgen Habermas (1974) och hans version av Kritisk teori. En annan förgrundsgestalt var Paulo Freire (1972), vars *Pedagogik för förtryckta* kom att få stort genomslag i den pedagogiska debatten, inte minst här i Sverige. Låt mig i korthet rekapitulera några av Freires grundtankar. För Freire, liksom för en rad samtida kritiker, handlar utbildning om att utmana rådande makt- och dominansstrukturer i samhället. I förgrunden står därmed praxis, det vill säga reflektion och handling.

Funktionellt är förtryck tämjande. För att inte längre vara offer för dess krafter, måste man höja sig ut ur det och vända sig mot det. Detta kan man bara göra genom praxis: reflektion över och handling med världen för att förändra (s. 47).

Freire gör en distinktion mellan kritiskt respektive naivt tänkande. Naivt tänkande, å ena sidan, betraktar "det nuvarande" som något "normaliserat och 'välbehållet'". "För den naive tänkaren är anpassning till detta normaliserade nu det viktigaste" (s. 94). Kritiskt tänkande, å andra sidan, "uppfattar verkligheten som en process, som en förändring, inte som en statisk storhet". Det är

ett sådant tänkande som utgör Freires pedagogiska ideal, ett slags tänkande som "inte lösgör sig från handling, utan konstant sänker sig ner i verkligheten utan rädsla för de därmed förbundna riskerna" (s. 94). För att beskriva det rådande pedagogiska paradigmet väljer han att använda sig av metaforen *bank*. Inom detta rådande paradigm, skriver han, betraktas undervisning som en "insättningsakt", "där eleverna är banken och läraren den som sätter in" (s. 71). Relationen är hierarkisk: Läraren är överordnad, eleven underordnad, läraren är aktiv (ett subjekt), eleven passiv (ett objekt), läraren är den som *har* kunskap, eleven är den som *får*. Undervisning fungerar alltså som en mekanisk överföring av ett på förhand givet lärostoff. Bankens pedagogik "ser på människorna som anpassningsbara och medgörliga varelser" (s. 72), och utgör därför den raka motsatsen till Freires pedagogiska ideal.

Ju mer eleverna arbetar på att lagra tillgångarna som anförtros dem, desto mindre utvecklar de det kritiska tänkande, som skulle bli resultatet av deras ingripande i världen som förändrare av denna värld. Ju fullständigare de anpassar sig till den passiva roll som tvingas på dem, desto mer tenderar de att enkelt anpassa sig till världen som den är och till den fragmentariska verklighetssyn som lagras hos dem (s. 72).

Flera delar av Freires tankegodts har med tiden blivit till något av ett pedagogiskt allmängods, inte bara inom högre utbildning, utan även inom andra delar av utbildningslandskapet. Liksom en hel del annat av 1970-talets "radikalpedagogik" har hans teorier lämnat vissa avtryck i de mest oväntade sammanhang – också så långt ifrån teoriernas ideologiska ursprung man kan tänka sig (Kvale 2004). Vi kan som ett belysande exempel nämna entreprenörskapspedagogik eller idén om "entreprenöriellt lärande", som sedan 1990-talet fått allt större genomslag bland annat i svensk utbildningspolitisk debatt (Leffler 2006). Liksom Freire och andra av 1970-talets ledande "radikalpedagoger", framför företrädare för denna typ av pedagogik budskapet att kreativitet och nytänkande utvecklas först i och genom praxis, det vill säga praktisk intervention i världen. Freire (1972: 94) beskriver *den kritiskt tänkande*, det ideala lärande subjekt han tänkte sig, som någon som "sänker sig ner i verkligheten utan rädsla för de därmed förbundna riskerna". Ungefär i samma ordalag som Freire kan framträdande entreprenörskapspedagoger beskriva *entreprenören*, det ideala lärande subjekt de tänker sig, som någon som är lösningsinriktad, som både söker och förmår hantera risker, ser möjligheter snarare än faror – tar sig för (Johannisson m.fl. 2000). Entreprenörer "föds inte, de skapas" (Politis 2005: 258). Med samma emfas riktas kritik mot det man ser som otidsenliga, förstelnade pedagogiska arbetsformer (Dahlstedt & Hertzberg 2011).

## Rum för reflektion

Under de senaste två decennierna har också just reflektion blivit något av en pedagogisk ledstjärna, inte minst i lärarutbildningssammanhang (Harford & MacRuairc 2008). Förmågan och viljan att reflektera kan ses som del av ett rådande lärarideal. Genom reflektion antas studenter utveckla en rad förmågor som kommer att vara värdefulla för dem i deras kommande yrkesliv, såsom förmågan att länka samman och kritiskt värdera ny information och inte minst att integrera denna nya information i den befintliga banken av information (Strijbos m.fl. 2007). Åtminstone i Sverige har läraridealet inom lärarutbildningen under de senaste decennierna haft klara paralleller till den starka betoning av reflektion som själva essensen i lärande, som vi kan se hos bland annat Freire. En rad forskare har också noterat att det inom ramen för lärarutbildningen har utarbetats en bred repertoar av pedagogiska tekniker som går ut på att få studenterna att reflektera – till exempel över sin kommande yrkesroll eller läraryrket som profession, de etisk-pedagogiska dilemman och vägval som de stått inför på sin verksamhetsförlagda utbildning, etc. (Åberg 2008; Eriksson 2009).

För att knyta an till det teoretiska perspektiv som linjerades inledningsvis kan reflektion som pedagogiskt arbetssätt sägas skapa särskilda rum och särskilda subjekt (jfr Dahlstedt 2009). Genom reflektion som pedagogiskt arbetssätt skapas dels olika *rum för reflektion*, i ett spektrum som stäcker sig från fysiska (till exempel i form av ett seminarierum) till imaginära (till exempel i form av en elektronisk lärplattform). Inom vart och ett av dessa rum upprättar pedagogen, inte sällan i samråd med studenterna, särskilda spelregler – givet dessa spelregler förväntas reflektion äga rum på bestämda sätt. Dessa spelregler kan vara både skriftliga (som gruppkontrakt) och muntliga (överenskommelser). Genom reflektion som pedagogiskt arbetssätt skapas olika slags *reflekterande subjekt*, med en viss uppsättning av tänkta förmågor eller karakteristika. Processen bygger därmed på ett mer eller mindre starkt inslag av normalisering, där vissa förmågor eller karakteristika lyfts fram som goda, önskvärda och eftersträvansvärda – i relation till andra, som framställs som ofullbordade, problematiska och i behov av "omskolning" (Popkewitz 1998).

Det har förstås utvecklats en uppsjö av pedagogiska arbetssätt eller metoder som på ett eller annat sätt manar studenterna till fördjupad reflektion. Ett exempel är den mängd övningar och insatser på temat värdegrundsarbete som iscensatts inom lärarutbildningen. Reflektion är ett genomgående inslag i detta arbete – och själva kärnan i de socioemotionella förmågor som arbetet avser att utveckla (se t.ex. Kimber 2005). Två andra exempel på metoder för reflektion som blivit allt mer vanligt förekommande i bland annat lärarutbildningssammanhang är loggböcker och portfolio (Winsor & Ellefson

1995; Strijbos m.fl. 2007; Granath 2008). Principen är här att studenten i olika varianter – i personliga loggböcker eller portföljer, fysiskt eller elektroniskt – löpande dokumenterar sin läroprocess, för dagbok över saker och ting de upplevt, iakttagit eller tänkt. Denna dokumentation kan vara både helt *sluten*, det vill säga tillgänglig endast för studenten själv, eller *öppen*, det vill säga tillgänglig för både lärare och andra kurskamrater (Krejsler 2004). Både loggböcker och portfolio konstituerar en speciell typ av reflekterande subjekt. Idén bakom dessa tekniker är att lärandet är den enskilde studentens projekt. Lärandet är ytterst den enskilde studentens eget ansvar, inte lärarens. Studenten är i detta sammanhang inte ett passivt objekt utan ett aktivt lärande subjekt. Dennes vilja, inre drivkraft och motivation ses som själva motorn i läroprocessen (Pintrich 1999). Om den enskilde studenten inte är motiverad till och inte heller ser värdet av att lära är utsikterna för lärande inte särskilt goda. Lärande förutsätter med andra ord aktivering av den enskilde studenten och skapande av en vilja att lära. Loggböcker och portfolion är tekniker som är designade för att svara mot dessa principer och på olika sätt få studenterna att vilja ta ansvar för sitt eget lärande (Strijbos m.fl. 2007).

Med utgångspunkt i den teoretiska ansats som presenterades inledningsvis kan den typ av löpande reflektion som iscensätts till exempel genom pedagogiska metoder som loggböcker eller portfolio ses som uttryck för en särskild form av maktutövning eller styrning, som opererar inifrån (den enskilde individen) snarare än utifrån (Simons & Masschelein 2008). Reflektionsprocessen har av en rad forskare beskrivits som ett slags kontinuerlig självreglering eller, med hänvisning till just Michel Foucault, som ett slags löpande bekännelseakt, där den enskilde studenten fås att synliggöra sig själv, sina tankar och bevekelsegrunder, inte bara inför lyssnande och iakttagande andra utan också inför sig själv (Krejsler 2004; Granath 2008). I denna ”reflekterande praktik” (Schön 1983) blir var och en i någon mening sin egen biktfader (Fejes 2008). Ett exempel på detta inslag av bekännelse och självreglering är just överenskommelsen eller kontraktet, varigenom studenterna ”lär sig att underkasta sig praktiker som genom självdisciplin garanterar att deras individualisering blir av det ’rätta’ myndiggörande slaget” (Krejsler 2004: 78).

Denna typ av reflekterande praktik ger oanade möjligheter för utvärdering eller bedömning. Portfolion ger till exempel insyn i den enskilde studentens läroprocess och just eftersom den för samman och synliggör en rad olika typer av materia och processer antas den ibland möjliggöra en mer samlad, sammansatt bedömning av vad studenten egentligen kan eller inte kan (göra). Det material som dokumenteras antas dock tillsammans med studentens kommentarer synliggöra inte bara *vad* studentens lärt utan också *hur* och *varför* (Arter & Spandel 1992; Winsor & Ellefson 1995). I portfolion får studenten



beskriva och bedöma sig själv och sitt eget lärande – de ”blir medvetna om hur de handlar, fungerar och utvecklas” (Mensvelder-Longayroux m.fl. 2007: 60).

Vad har studenten egentligen lärt sig under den gångna kursen, momentet eller kurstillfället? Hur kan han eller hon beskriva sin läroprocess? På vilket sätt motsvarar detta målen för kursen eller utbildningen? Just det att den enskilde studenten själv involveras i själva bedömningsprocessen har setts som ett viktigt led i att utveckla ett professionellt förhållningssätt – de som får möjlighet att granska sitt eget lärande kan med tiden utveckla sitt eget lärande (Cowan 1998). Genom upprepad reflektion över sitt eget tänkande och handlande är alltså tanken att studenten gradvis ska utveckla ett slags reflekterande förhållningssätt, som senare ska kunna omsättas i det praktiska arbetet som lärare – eller någon annan yrkeskategori. ”Reflektion gör att vi kan dra slutsatser om våra tidigare erfarenheter och komma fram till nya insikter som vi kan tillämpa i vår framtida verksamhet” (Wade & Yarbrough 1996: 64).

### **Livslångt lärande**

Idén om reflektion ingår i ett större utbildningspolitiskt sammanhang. Genomslaget för den typ av kritik som bland andra Freire riktade mot det pedagogiska paradigmet som tidigare varit det förhärskande kan ses i ljuset av ett allmänt utbildningspolitiskt skifte som under de senaste tre decennierna har ägt rum i stora delar av världen. Med detta skifte har lärande i allt högre grad kommit att ses som just en kontinuerlig process, en pedagogisk grundsyn som också Freire (1972: 84) delade:

Problemformulerande undervisning bejakar människor i deras process att *bli* – som ofärdiga, ofullbordade, varelser i och med en likaledes ofärdig verklighet. [...] Människans ofärdiga karaktär och verklighetens övergångskaraktär gör det nödvändigt att utbildning och undervisning blir en fortlöpande aktivitet.

Utgångspunkten är egentligen densamma i den debatt som på senare tid förts kring ”livslångt lärande”. Konceptet lanserades redan på 1970-talet, men det var inte förrän på 1990-talet som det slog igenom på bred front – inte bara här i Sverige, utan även inom den Europeiska unionen och andra delar av världen. En drivande aktör i detta sammanhang var inte minst OECD, som tidigt lanserade konceptet i flertalet rapporter (Dovemark 2004). Konceptet grundar sig i en beskrivning av samtiden där både individ och samhälle är stadda i snabb förändring (Dahlstedt & Hertzberg 2011). Allting förändras, inget står still, vilket ställer hela utbildningsmaskineriet inför stora utmaningar. De förändrade villkoren beror framför allt på en accelererande

förändringstakt i det samtida arbetslivet, inte minst till följd av teknologisk utveckling och ekonomins tilltagande globalisering. Allt detta medför att lärandet idag egentligen aldrig tar slut, det pågår livet ut. Lärande beskrivs följaktligen som ett livslångt projekt, som försiggår inte bara i skolan, utan överallt. Samhället låter sig bäst förstås som ett "lärande samhälle". Enligt detta sätt att se på och organisera utbildning omvandlas i någon mening hela samhället, om man så vill livet självt, till en skola för livslångt lärande (Hultqvist & Petersson 2000).

Utbildning kan enkelt summeras med tre ord: Lära att lära. Lärande handlar inte längre om att sätta in faktakunskaper på banken. De är föråldrade när de tas ut. Kunskapskontot måste ständigt uppdateras. Lärande handlar snarare om att lära sig att lära, hitta sätt att söka och hantera information, lösa problem och att snabbt sätta sig in i nya situationer. Allt större fokus i den utbildningspolitiska debatten har härmed lagts på den enskilde individen, det lärande subjektet. För att kunna göra sig gällande i dagens samhälle är det för den enskilde individen nödvändigt att genomgå ett slags ständig *makeover*, att ständigt göra sig själv mer "anställningsbar", vidareutbilda sig, uppdatera sin CV, vara "i takt med tiden" (Fejes & Nicoll 2008) – "livet kommer att bli en evig ekonomisk omdaning av självet" (Rose 1999: 161). Högre utbildning har en fortsatt viktig roll i denna process, men är som sagt bara en station på vägen (Morley 2001).

Om vi jämför den version av konceptet livslångt lärande som i mångt och mycket har präglat senare års utbildningspolitiska debatt med Freires idé om utbildning som "fortlöpande aktivitet" så uppenbarar sig två avgörande skillnader. Båda återspeglar de det utbildningspolitiska skifte som ägt rum under de senaste två decennierna och som alltjämt pågår. För det första synen på lärandets *subjekt*. För Freire (1972: 86) är lärande med nödvändighet ett kollektivt och inte ett individuellt projekt:

Strävan efter full mänsklighet kan ... inte genomföras i isolering eller individualism, utan enbart i gemenskap och solidaritet; därför kan den inte utvecklas i de antagonistiska relationerna mellan förtryckare och förtryckta. Ingen kan vara verkligt mänsklig, medan han [*sic*] förhindrar andra att vara det.

Idén om livslångt lärande utmanar flera av de viktigaste principerna i bankens pedagogik. Samtidigt utgår den uttryckligen från individen snarare än kollektivet. I det dominerande paradigmet om livslångt lärande ligger implicit en förståelse av samtiden som ett "avancerat liberalt samhälle" (Rose 1999), grundad på en rad principer förankrade i en marknadsekonomisk vokabulär. Just när det gäller bank som metafor för utbildning så kan vi se en

direkt parallell till det marknadsekonomiska språkbruk som under de senaste decennierna har blivit allt mer framträdande i den utbildningspolitiska debatten i en rad olika länder (Simon & Masschelein 2008).

I enlighet med ett marknadsekonomiskt paradigm har utgångspunkten för den utbildningspolitiska debatt som förts kring millennieskiftet i mångt och mycket varit bilden av en samtid där länder runtom i världen konkurrerar med varandra, inte minst när det gäller investeringar och arbetstillfällen. I denna globala konkurrenssituation beskrivs utbildning i olika former som en viktig – eller rentav nödvändig – investering, som på sikt kan ge avkastning i form av ekonomisk tillväxt. Utbildning omvandlas härmed, skulle man kunna säga, från en social rättighet till en vara – både *inåt*, i relation till den egna befolkningen, och *utåt*, gentemot den omgivande världen (Lima 2007). Det har här blivit vanligt att beskriva utbildning i termer av ”humankapital”, det vill säga som ett slags mänskligt råmaterial som kan förädlas och förräntas, till nytta för den enskilde individens, nationens, den Europeiska unionens eller någon annan intressent. Ett marknadsekonomiskt språkbruk är inte minst påtagligt i OECD:s publikationer kring utbildning, eller livslångt lärande, som organisationen hellre talar om.

Möjligheterna för individer och länder att dra nytta av den framväxande kunskapsekonomin är i mångt och mycket avhängiga av deras utbildning, förmågor och talanger, det vill säga, deras humankapital. Som en följd av detta ägnar sig regeringar allt mer åt att nivåerna av humankapital, först och främst genom utbildning och träning, som idag ses som allt mer avgörande när det gäller att få tillstånd ökad tillväxt. Formell utbildning... är dock bara ett sätt att skapa humankapital. Det är av många skäl mer rimligt att se skapande av humankapital som en livslång process snarare än utbildning (OECD 2007: 1).

Med utgångspunkt i tanken om utbildning eller lärande som ”humankapital” kan portfoliotekniken jämföras med en ”plånbok”, som rymmer ”alla kunskaper, förmågor och attityder som kan ’anställas’ eller mobiliseras” (Simon & Masschelein 2008).

Marknadsmetaforiken för mig över till den andra skiljelinjen, synen på själva *meningen* med lärande. Medan Freire såg som den primära meningen med lärande att utmana maktutövning skulle man kunna säga att lärande i linje med det livslånga lärandets doktrin allt mer har kommit att handla om lärande i maktutövningens tjänst. Reflektion är inte detsamma som kritik av utan snarare anpassning till samhället, till de krav och den efterfrågan som finns på arbetsmarknaden (Kvale 2004; Hyslop-Margison & Naseem 2007). Den typ av reflektion som iscensätts i till exempel lärarutbildningssamman-

hang kan här snarast sägas bidra till att fostra medborgare för ett "avancerat liberalt samhälle" (Rose 1999) – medborgare som sätter sig själva i det främre rummet, som först och främst värnar sina egna intressen, som är både villiga och förmögna att göra rationella val, som stakar ut och tar ansvar för sitt eget lärande (Kvale 2004).

### En lärarutbildning för ett nytt millennium?

[V]i är i behov av en *kritik* av de moraliska värdena, *värden* av  *dessa värden* måste *själv* först av *allt ifrågasättas*...  
Friedrich Nietzsche 1887/2002: 195

Reflektion är ett viktigt inslag inom de flesta yrken, inte minst inom läraryrket. Frågan är emellertid vad det egentligen är för slags reflektion som ska iscensättas och göras rum för. Jag inledde mina reflektioner med ett citat av pedagogen Henry Giroux (2003: 99): "Pedagogiken är aldrig oskyldig". Om reflektion är ett viktigt inslag i de flesta yrken, så är reflektion ett absolut nödvändigt inslag inom lärarutbildningen, som har till uppgift att skola nästa generations lärare, som ju i sin tur har till uppgift att skola nästa generations medborgare. Företrädare för en så kallad Kritisk pedagogik, med rötterna i Freires tänkande, har rentav sett lärarutbildningen som en "nyckelarena när det gäller att initiera strävanden efter att öppna upp nya arenor för demokratisk praktik och för att omvandla skolan till ett möjligheternas rum" (Fischman & McLaren 2007: 355). Det är alltså mycket som står på spel.

Det är dock inte bara bland studenterna – och i förlängningen bland eleverna, den uppväxande generationens medborgare – som det behöver utvecklas en vilja att reflektera, utan även bland lärarutbildarna. Också vi som pedagoger behöver genomgå en fortlöpande process av kritisk reflektion – över vår egen roll och om konsekvenserna av vårt handlande. Om vi följer Giroux (2003: 99), så menar han att en av dagens verkligt avgörande pedagogiska utmaningar består just i att "göra pedagoger etiskt och politiskt ansvariga för sina berättelser, för sina anspråk på det gemensamma minnet och för de bilder av framtiden de utger för att vara legitima" (s. 99). För att knyta an till Nietzsche (1887/2002) och hans reflektioner kring "moralens genealogi" skulle man kunna säga att det inom akademien finns ett fortsatt stort behov av kritisk reflektion över reflektionens grunder: "pedagoger behöver utveckla ett möjligheternas språk för att resa kritiska frågor om utbildningens mål, målet och meningen med det och hur pedagoger undervisar" (Giroux 2003: 102). Vad avses egentligen med reflektion? Vad är meningen? Vad menar vi när vi säger oss vilja göra studenterna till reflekterande subjekt? Vilka conse-

kvenser kan vårt eget arbete med reflektion ha, till exempel i loggbokens regi? Loggboken kanske framstår som en liten detalj i sammanhanget, men denna typ av reflekterande praktik ingår i en omfattande "lärandeapparat" (Simon & Masschelein 2008), i ett större mönster av maktutövning, hierarkier och dominansförhållanden.

Rådande konventioner, mönster av maktutövning och dominans ger alltid rum för motstånd – så även inom högre och annan typ av utbildning (Klein 1996). Därför behöver vi fortfarande ifrågasätta rimligheten i ett lärandeideal som – ytterst – värnar anpassning snarare än utmaning av det rådande. Erfarenheter från andra tider och andra platser borde vara en tillräckligt stark påminnelse om konsekvenserna av en lärandeapparat som ständigt bekräftar samtiden snarare än utmanar densamma.

### Referenser

- Ailwood, Jo (2008) "Learning or Earning in the 'Smart State'", *Childhood*, 15 [4]; 535-551.
- Arter, Judith A. & Spandel, Vicki (1992) "Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment", *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 [1]; 36-44.
- Cowan, John (1998) *On Becoming an Innovative University Teacher*, Buckingham: Open University Press.
- Dahlstedt, Magnus (2009) *Aktiveringens politik*, Malmö: Liber.
- Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik (2009) *Skola i samverkan*, Malmö: Gleerups.
- Dovemark, Marianne (2004) *Ansvar – flexibilitet – valfrihet*, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Eriksson, Anita (2009) *Om teori och praktik i lärarutbildningen*, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Fejes, Andreas (2008) "To be One's Own Confessor", *British Journal of Sociology of Education*, 29 [6]; 653-664.
- Fejes, Andreas & Nicoll, Katherine [red.] (2008) *Foucault and Lifelong Learning*, London: Routledge.
- Fendler, Lynn (2003) "Teacher Reflection in a Hall of Mirrors", *Educational Researcher*, 32 [3]; 16-25.
- Fischman, Gustavo E. & McLaren, Peter (2005) "Is There Any Space for Hope?", i: Fischman, Gustavo E. m.fl. (red.) *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*, Lanham: Rowman & Littlefield.

- Foucault, Michel (1980) *Power/Knowledge*, New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (2008) "Självtknologier", i: *Diskursernas kamp*, Stehag: Symposion.
- Granath, Gunilla (2008) *Milda makter!*, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Harford, Judith & MacRuairc, Gerry (2008) "Engaging Student Teachers in Meaningful Reflective Practice", *Teaching and Teacher Education*, 24 [7]; 1884-1892.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*, Stockholm: Gummessons.
- Giroux, Henry A. (2003) *Public Spaces, Private Lives*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Habermas, Jürgen (1974) *Theory and Practice*, London: Heinemann.
- Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (2000) "Iscensättningen av samhället som skola", i: Bjerg, Jens (red.) *Pedagogik*, Malmö: Liber.
- Hyslop-Margison, Emery J. & Naseem, M. Ayaz (2007) "Career Education as Humanization", *Alberta Journal of Educational Research*, 53 [4]; 347-358.
- Johannisson, Bengt, Madsén, Torsten & Wallentin, Christer (2000) *Aha! Företagsamt lärande!*, Stockholm: Utbildningsradion.
- Kimber, Birgitta (2005) *Lyckas som lärare*, Malmö: Gleerups.
- Klein, Mary (1996) "Foucauldian Notions of Governmentality", *Educational Action Research*, 4 [3]; 375-388.
- Krejsler, John (2004) "Pædagogiske spil med personligheden som insads", i: Krejsler, John (red.) *Pædagogikken og kampen om individet*, Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, Steinar (2004) "Frigørrende pædagogik som frigørrende til forbrug", i: Krejsler, John (red.) *Pædagogikken og kampen om individet*, Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Leffler, Eva (2006) *Företagsamma elever*, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Lima, Licínio (2007) "Schooling for Critical Education", i: Torres, Carlos Alberto & Teodoro, António (red.) *Critique and Utopia*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mensvelder-Longayroux, Désirée, Beijaard, Douwe & Verloop, Nico (2007) "The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 23; 47-62.

- Morley, Louise (2001) "Producing New Workers", *Quality in Higher Education*, 7 [2]; 131-138.
- Nietzsche, Friedrich (1877) [2002] *Till moralens genealogi*, Stehag: Symposion.
- OECD (2007) Lifelong Learning and Human Capital, OECD Policy Brief.
- Pintrich, Paul R. (1999) "The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning", *International Journal of Educational Research*, 31; 459-470.
- Politis, Diamanto (2005) *Entrepreneurship, Career Experience and Learning*, Ekonomihögskolan: Lunds universitet.
- Popkewitz, Thomas S. (1998) *Struggling for the Soul*, New York: Teachers College Press.
- Schön, Donald (1983) *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Simon, Maarten & Masschelein, Jan (2008) "The Governing of Learning and the Learning Assemblage of a Learning Apparatus", *Educational Theory*, 58 [4]; 391-415.
- Strijbos, Jetske, Meeus, Wil & Libotton, Arno (2007) "Portfolio Assignments in Teacher Education", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 [2].
- Van Manen, Max (1977) "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry*, 6 [3]; 205-228.
- Wade, Rahima C. & Yarbrough, Donald B. (1996) "Portfolios", *Teaching and Teacher Education*, 12 [1]; 63-79.
- Winsor, Pamela & Ellefson, Bryan (1995) "Professional Portfolios in Teacher Education", *The Teacher Educator*, 31 [1]; 68-91.
-