

Nycklar till ett framgångsrikt liv?



– Om EU:s nyckelkompetenser

Sven-Eric Liedman

Förord

Under året 2008 förväntas Skolverket få flera regeringsuppdrag angående revideringar av styrdokumenterna inom grundskola, gymnasieskola, vuxenutbildning och särskola.

Bakgrund

I februari 2006 beslutade regeringen om att tillsätta en särskild utredare för att göra en översyn av grundskolans mål och uppföljningssystem, utredningen redovisade sitt betänkande i början av april 2007. Betänkandet remissbehandlades under sommaren/hösten 2007 och ärendet bereds för närvarande inom regeringskansliet. En proposition och ett uppdrag till Skolverket vad gäller grundskolan är aviserat till sommaren 2008.

I oktober 2006 beslöt regeringen att arbetet med att införa en ny gymnasieskola till hösten 2007 skulle avbrytas, eftersom den föreslagna reformeringen av gymnasieskolan inte var tillräckligt omfattande. Samtidigt signalerade regeringen att man skulle påbörja arbetet med att arbeta fram underlag för en ny reform och en gymnasieutredning tillsattes i februari 2007. Gymnasieutredningens betänkande läggs den 31 mars. En proposition och ett uppdrag till Skolverket vad gäller gymnasieskolan är aviserat till hösten 2008.

Förberedelsearbete

Skolverket började 2007 förbereda det kursplanearbete som kommer att bli följden av beslut fattade av regeringen. Ett projekt (KUB) med syfte att skapa en teoretisk grund för arbetet påbörjades. Bland annat ställdes frågan om vad Europaparlamentets och rådets rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande skulle kunna innebära för det kommande arbetet. Som ett led i förberedelsearbetet inför kommande uppdrag har Skolverket engagerat forskare för att med deras hjälp fördjupa kunskapen i vissa specifika frågor. En sådan fråga har rört EU:s nyckelkompetenser.

Föreliggande PM *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser* är en av flera PM, som handlar om kompetens på olika sätt. Sven-Eric Liedman är ansvarig för rapporten. Liedman gör en genomgång av de tankar som ligger bakom EU:s rekommendationer, fördjupar analysen av ett par av EU:s åtta nyckelkompetenser samt för ett resonemang på vilket sätt dessa är i överensstämmelse med nuvarande läroplaner.

Skolverket i februari 2008

Jan Sydhoff
enhetschef

Peter Bohman
projektledare

Sammanfattning

Europaparlamentets och rådets rekommendationer av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande är ett dokument som i viss mån anknyter till tidigare skrifter som utarbetats inom OECD framför allt av en forskargrupp kring den schweiziska pedagogen Dominique Simone Rychen. Rychen-gruppens arbete bygger i sin tur delvis på en artikel som den tyske ekonomen Dieter Mertens publicerade redan i början av 1970-talet.

I jämförelse med de tidigare arbetena framstår EU-dokumentet som oklart på avgörande punkter. Det förblir osagt i vilken mening nyckelkompetenserna är just nycklar. Sannolikt ska ordet tolkas i Martens mening så, att nyckelkompetenserna öppnar vägen för mer speciella och kanske yrkesspecifika kunskaper.

Det finns därtill en tendens att reducera nyckelkompetenserna till behärskning av vissa typer av teknik. Så till exempel blir nyckelkompetensen ”lära att lära” i mycket en fråga om studieteknik, medan den i OECD-arbetena främst förknippas med en förmåga att kritiskt och konstruktivt reflektera över det som man lär sig. Slagsidan åt det tekniska blir särskilt markerad i den svenska versionen – som på en rad punkter är mindre lyckad – när förmågan att förhandla över kulturgränser reduceras till ”förhandlingsteknik”.

Typisk för EU-dokumentet är vidare en strikt och på många sätt otymplig uppdelning av nyckelkompetenserna i kunskaper, färdigheter och attityder. Denna uppdelning är visserligen vanlig idag men visar sig icke desto mindre opraktisk därigenom att skillnaden mellan i synnerhet färdigheter och attityder visar sig svår att upprätthålla i fråga om flertalet nyckelkompetenser.

Denna tredelning förknippas med försök till strikt kvantifiering av olika kvaliteter. En sådan kvantifiering skulle i många avseenden vara olycklig i detta fall. Risker att i så fall enbart nå fram till en rad pseudokvantiteter är överhängande.

Det hade varit önskvärt att begreppet *livslångt lärande* preciserats närmare. Detta kan i vissa sammanhang främst fattas som en personlig förkovran i en harmonisk läroprocess, i andra som en mekanisk anpassning till en föränderlig arbetsmarknad.

Dokumentets oklara punkter gör det inte lätt att omedelbart relatera det i förhållande till de gällande styrdokumenterna för den svenska skolan Lpo 94 och Lpf 94. Tydligt är dock att de gällande styrdokumenterna långt mer betonar lärandet som en sammanhängande bildningsprocess där reflektion och kritiska ställningstaganden spelar en stor roll, medan EU-dokumentet snarare betonar kunskapen som en fråga om god och ändamålsenlig teknik. Det vore dock olyckligt om andan i de gällande styrdokumenterna skulle omintetgöras.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Ett krisarbete som bär frukt i en högkonjunktur	5
Varför kompetens?	7
En lyckad individ och ett gott samhälle	10
Från språk till kultur	14
Kunskaper, färdigheter och attityder	16
De hårda nyckelkompetenserna	18
Exkurs om den digitala nyckelkompetenserna	22
Den första av de mjuka: Lära att lära	24
Den belevade medborgaren, entreprenören och kulturkonsumenten	26
Det livslånga lärandet	29
Andra röster	31
Nyckelkompetenser och de svenska läroplanerna	35
Avslutande diskussion: den stora tvetydigheter	39

Inledning

Bilden är anslående: det goda och framgångsrika livet är som en byggnad skyddad med mångdubbla lås. Nu har EU givit rekommendationer om vilken nyckelknippa som unionens medborgare behöver för att kunna ta sig in i byggnaden. Det finns åtta nycklar:

1. Kommunikation på modersmålet.
2. Kommunikation på främmande språk.
3. Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens.
4. Digital kompetens.
5. Lära att lära.
6. Social och medborgerlig kompetens.
7. Initiativförmåga och företagaranda.
8. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

Nycklarna kallas kompetenser. Det följande är ett försök att förstå dels vad som menas med ”kompetens” och dels vad just denna uppsättning innebär, både i allmänhet och för det svenska utbildningsväsendet sådant det gestaltats framför allt efter reformerna i början av 1990-talet. Var och en av kompetenserna kommer också att granskas med utgångspunkt i de preciseringar som ges i texten. Mångtydigheten i dem kommer att framhåvas, en mångtydighet som bereder väg för några alternativa tolkningar.

Men först några ord om den omedelbara anledningen till att EU uppställt denna katalog.

Ett krisarbete som bär frukt i en högkonjunktur

Begreppet *nyckelkompetens* är inte nytt utan har diskuterats åtminstone tillbaka till början av 1970-talet, då det var den snabba tekniska utvecklingen i synnerhet inom kommunikationsteknologin som väckte frågan vilka grundläggande insikter människor i framtiden skulle behöva för att på ett bästa sätt kunna hantera sina liv. Pionjären tycks ha varit Dieter Mertens, en tysk ekonom, som 1974 höll ett föredrag som senare trycktes och som hade titeln ”Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine neue Gesellschaft”.¹ Diskussionen fortsatte under 1980-talet men tog verkligt ny fart under den ekonomiska kris som drabbade nästan hela den

¹ Dieter Mertens, ”Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft” (1974, senast återgiven i tidskriften Panorama och där tillgänglig på adress www.panorama.ch/files/2745.pdf) – Titeln kan översättas ”Nyckelkvalifikationer. Teser om utbildning för ett modernt samhälle”. – Mertens fick aldrig uppleva det stora uppsvinget för frågor om nyckelkompetenser på 1990- och 2000-talen; han dog redan 1989 (han var född 1931). Hans uppsats är likväl det mest klagörande i ämnet som jag läst. – Jag utgår från att det tyska ”Schlüsselqualifikation” har samma betydelse som nyckelkompetens; det finns ingen påtaglig skillnad mellan innebörden i ordet ”kvalifikation” och ”kompetens”. Den normala tyska översättningen av ”key competences” är mycket riktigt ”Schlüsselqualifikation”.

industrialiserade världen under 1990-talet. Krisen innebar en snabb förändring av arbetsmarknaden. Stora delar av den traditionella tillverkningsindustrin slogs ut, samtidigt som nya arbetsmöjligheter skymtade inom vad som gick – och väl fortfarande går – under namnet High Tech: datorer, bioteknik, nya material. Enligt prognoserna skulle också och framför allt servicesektorn bli framtidens stora arbetsgivare.

Det behövdes alltså delvis nya typer av kunskaper för de arbeten som förhoppningsvis skulle skapas under en nära framtid. OECD tog initiativet till en forskargrupp som skulle leda organisationens försök att precisera vilka de nya kunskaperna skulle vara. Gruppens centralgestalt heter Dominique Simone Rychen och kommer från (franskspråkiga) Schweiz. Den verksamhet som hennes grupp utför går under förkortningen DeSeCo, vilket kan uttolkas som *Définition et Sélection des Compétences Clés*, alternativt *Definition and Selection of Key Competencies*. Gruppen började sitt arbete 1998 och dess omedelbara material var en rad undersökningar i OECD:s regi, bland annat PISA, det fortgående projektet att – med Skolverkets ord – ”undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. Genom olika prov undersöks elevernas förmågor inom fyra kunskapsområden: matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning.”²

DeSeCo arbetar således med att definiera och välja ut de kompetenser som krävs av dagens eller kanske snarare den nära framtidens människor. Arbetet har dokumenterats i en rad skrifter, bland vilka den viktigaste torde vara *Defining and Selecting Key Competencies* från 2001.³ Mer sammanfattande och översiktlig är en senare skrift, utgiven av Unesco: *Developing Key Competencies* (2004).⁴ På nätet finns en högst upplysande sammanställning av resultaten i en knappt 20 sidor lång text.⁵ Där betonas hur arbetet med att definiera och välja nyckelkompetenser vuxit fram främst ur PISA-undersökningarna och hur verksamheten bör ses i samband med nutidens snabba samhällsförändringar, vilka här sammanfattas i de båda orden

² <http://www.skolverket.se/sb/d/254;jsessionid=D694050F5BD81C3849E5321A80D03662>. – Det heter vidare i samma text: ”Snarare än att utvärdera elevers förmåga att återge kunskaper i relation till kursplaner avser PISA att mäta kunskaper och färdigheter som är nära relaterade till vardagslivet och av betydelse i det vuxna livet. Det livslånga lärandet, att eleverna fortsätter att lära sig under hela livet, betonas.” – Detta är, som vi kan se, en viktig bakgrund för det arbete som DeSeCo utför.

³ D.S. Rychen - L.H. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies* (Seattle, WA: Hogrefe & Huber, 2001).

⁴ D.S. Rychen – A. Tiana (eds.), *Developing key competencies: Some lessons from international and national experience* (Paris: UNESCO, International Bureau of Education, 2004).

⁵ *La définition et la sélection des compétences clés*

(<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>) eller, i engelska version, *The definition and selection of key competencies* (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>).

”globalisering” och ”modernisering”, två storheter som vi inte annars är så vana vid att se sida vid sida.

EU:s katalog av nyckelkompetenser kan delvis betraktas som ett utflöde av Rychen-gruppens verksamhet. Skillnaden är främst att medan Rychen och hennes medarbetare söker kombinera de eftersträvade kompetenserna på ett tämligen sofistikerat sätt, resulterar arbetet inom EU främst i en uppräkningslista av åtta kompetenser vilka inte på något övergripande sätt relateras till varandra. Av den anledningen kan de olika arbetena från Rychen-gruppen ge en god bakgrund till dokumenten från EU. I EU-dokumentet finns det mycket som är underförstått men som uttalas klarare i de arbeten som OECD ställt sig bakom.

Det avgörande EU-dokumentet är de rekommendationer som Europaparlamentet och rådet utfärdade den 18 december 2006.⁶ Det är där den uppräkningslista som inledningsvis återgavs dyker upp, tillsammans med definitioner av var och en av de olika kompetenserna. Definitionerna åtföljs av en redogörelse för vad som krävs för att man ska uppnå dessa kompetenser. För det första innebär det vissa kunskaper, för det andra bestämda färdigheter, och för det tredje en rad attityder. Denna stela tredelning ger intryck av en närmast skolastisk ordning. En svärfångad verklighet underkastas ett regelverk som ter sig övermåttan strikt.

Varför kompetens?

Den första fråga som kan ställas både till EU:s och OECD:s (och UNESCO:s⁷) arbete är varför det är begreppet *kompetens*, till och med i den förstärkta formen *nyckelkompetens*, som placeras i centrum för verksamheten. I ett av bidragen till det grundläggande och tidigare nämnda arbetet *Defining and Selecting Key Competencies* förklarar F.E. Weinert att det finns en uppsjö av olika preciseringar av vad en kompetens är och att det överhuvud inte finns något enkelt sätt att bestämma begreppet.⁸ I samma arbete har man inbjudit en rad specialister att ge sin syn på vad en kompetens är eller bör vara, och svaren skiftar alltefter bidragsgivarens specialitet. Några filosofer söker tidlösa mänskliga kompetenser, medan en socialpsykolog lägger tyngdpunkten vid kontexten. Andra gör empiriska studier i ämnet – några ekonomer undersöker vad en arbetare behöver kunna för att lyckas

⁶ Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande (2006/962/EG) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_394/l_39420061230sv00100018.pdf. - Den svenska versionen är delvis otillförlitlig. Jag har jämfört den framför allt med de engelska, danska, tyska, franska och italienska versionerna.

⁷ En av Rychens skrifter är som vi just sett utgiven av UNESCO.

⁸ D.S. Rychen - L.H. Salganik (eds.) , *Defining and selecting key competencies*, s. 46 och passim. - Det ska finnas ca 2000 definitioner av ”kompetens” enligt Yvonne-Marie Ruedin, “Les clés pour l’emploi et l’arbre des compétences”, Panorama nr 6/2002, s. 19 (numret är tillgängligt även på nätet under adress http://www.infopartner.c4/peiodika/2002/Panorama/Heft_6_2002/pan2606.pdf.)

på arbetsmarknaden, medan en antropolog hävdar att frågan om kompetenser alltid måste relateras direkt till praxis.⁹

Rychen-gruppen enas om ett eget kompetensbegrepp som sägs vara *holistiskt*. Därmed menas att det innesluter såväl yttre krav som individens egen förmåga i ett integrerat helt. De krav som till exempel arbetsmarknaden ställer ska alltså matchas mot individens kunskaper, kognitiva och praktiska färdigheter, känslor, etiska principer och så vidare. Man betonar att kompetens och färdighet inte likställs – färdigheterna är förmågan att lätt, precist och under skiftande omständigheter utföra ett antal handlingar som förutsätter både attityder, icke-kognitiva komponenter och kognitiva färdigheter (ordet ”skill” dyker alltså upp både i definiendum och definiens). Nyckelkompetenser bestäms i optimistisk anda som ”competencies that enable individuals to participate effectively in multiple contexts or social fields”, och på så sätt bidrar de till “an overall successful life for individuals” och till “a well-functioning society”.¹⁰

I EU-parlamentets och Rådets inledande text talas det något mindre storstilat om betydelsen av ett livslångt lärande. Det talas om ”de nya grundläggande färdigheterna som ska erhållas genom livslångt lärande som en väsentlig beståndsdel av Europeiska unionens svar på globalisering och övergången till kunskapsbaserade ekonomier”. Mer högstämt heter det vidare att ”människorna är Europas största tillgång”, ett påstående som på samma gång ter sig trivialt självklart och meningslöst.¹¹

Bortsett från retoriken är det anmärkningsvärt att varken OECD eller EU ställer frågan om begreppet *kompetens* över huvud är lämpligt när man talar om utbildning – man frågar sig bara vilken betydelse som ordet bör användas i.

Låt oss först bara hastigt kasta en blick på ordets etymologi och dess vanliga användning i några språk idag. Ursprunget finns i latinets *competentia* som utvecklats ur verbet *competo*, som betyder dels att gemensamt eftersträva något, dels att sammanfalla med något eller att duga till något. Det är ur den sistnämnda innebörden som det moderna kompetensbegreppet utvecklats. Ordet ”kompetens” betyder enligt NE:s ordbok i första hand ”(tillräckligt) god förmåga (för viss verksamhet)”, och amerikanska *Encarta* ger en liknande bestämning: kompetensen är “the ability to do something well, measured against a standard, especially ability acquired through experience or training”.¹² *Le petit Robert* berättar att ordet i franska alltsedan 1690 vid sidan av en juridisk betydelse betecknat “[la c]onnaissance

⁹ Ibid., s. 67-190.

¹⁰ Se här *Developing Key Competencies: Some lessons från International and National experience*, s. 21f.

¹¹ *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande (2006/962/EG)*, a.a., första textsidan.

¹² <http://encarta.msn.com/encnet/features/dictionary/DictionaryResults.aspx?refid=1861599121> (2007-10-03)

approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières”.¹³

Det är alltså ur denna relativt enhetliga begreppsbildning som den mångfald användning som F.E. Weinert talar om har utvecklats.

Men hur ordet än används, betecknar det en bestämd förmåga att utföra en viss verksamhet, vissa uppgifter eller vissa handlingar. Kompetensen utgör i den meningen en *beredskap* att när så krävs fullgöra ett arbete som förutsätter vissa bestämda kunskaper. I den brittiske filosofen Gilberts Ryles mening är det ett dispositionsbegrepp.¹⁴ Man har genom utbildning eller träning nått en viss nivå i sitt kunnande. I en vidare bemärkelse, som ligger långt från ordets vardagliga användning, kan vissa etiska kvaliteter också räknas som en kompetens; detta är en springande punkt i både OECD:s och EU:s dokument.

Kompetensen kan inte utan vidare likställas med resultatet av en utbildning. Man kan uppnå en kompetens på annat sätt än genom utbildning. Snarast är den lik en resultatgräns i idrotten: bara den som hoppar 1.97 får gå vidare till finalen. Kompetensen markeras av höjden som ribban ligger på. Utbildningen är träningen. Utbildningen kan syfta till att göra eleven kapabel att i normala fall hoppa 1.97.

Det innebär också att ”kompetens” inte utan vidare kan översättas med ”mål”. Ett mål är alltid omedelbart relaterat till en process, medan en kompetens enbart säger att man är kapabel för vissa uppgifter, oavsett hur man blivit det. ”Mål” har normalt sett både en objektiv och en subjektiv komponent. Den som genomgår en utbildning har ett mål i sikte. Men det finns också vissa fastställda villkor för att ett utbildningsmål ska anses uppnått.

En kompetens betecknar i sig enbart en nivå – en människa är kompetent om hon befinner sig på tillräckligt hög kunskapsnivå för att fullgöra en viss uppgift.

Tyngdpunkten ligger alltså inte på själva processen som när man talar om utbildning eller bildning; den femte nyckelkompetensen i EU:s uppräkningslista, Lära att lära, tycks härvid utgöra ett undantag.

Det är också viktigt att notera att det begrepp man använder är nyckelkompetenser, inte kompetenser rätt och slätt. Nyckelkompetenser är av allt att döma nycklar till andra, mer specifika kompetenser; det är som vi ska se så som Mertens, begreppets pionjär, tänker sig innebörden i bestämningen ”nyckel”. Å andra sidan fokuseras inte heller vägen från nyckelkompetens till särskild kompetens.

¹³ “den fördjupade och erkända kunskap som medför rätten att fälla omdömen eller fatta beslut i vissa ämnen”; *Le nouveau petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle édition, Paris: Dictionnaires le Robert, 2003), s. 489.

¹⁴ Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson, 1949), passim.

Redan häri ser man en klar skillnad i förhållande till såväl utredningen *Skola för bildning* (1992) som till *Lpf 94* och *Lpo 94*. Vad denna skillnad innebär kommer jag tillbaka till.

Men närmast ska vi se hur Rychen-gruppen söker bestämma de olika nyckelkompetenserna. Det framgår med full klarhet redan av den sammanfattning som i lättillgänglig form finns på nätet (se not 4).

En lyckad individ och ett gott samhälle

Texten börjar med några svepande påståenden om de stora krav som vår samtid ställer på människor: deras liv är komplext på många olika sätt. Det innebär att de måste vara väl rustade för de skiftande utmaningar som de oavslutligen ställs inför. Det krävs kort sagt ett antal kompetenser av var och en. Men vilka är dessa kompetenser?

En kompetens, heter det, är mer än bara ”knowledge and skills”. Den kräver förmågan att i olika konkreta sammanhang möta samtidens krav genom att aktivera tillämpliga ”psychosocial resources”. Innebörden i detta påstående klarnar först efter hand.

Det väsentliga i dokumentet är en tredelning av de olika önskvärda nyckelkompetenserna. För det första måste individer kunna använda ett antal *redskap* för att kunna interagera med sin omgivning. För det andra krävs det att de kan *samverka* med andra individer, även om dessa individer har en helt annan bakgrund. För det tredje är det en förutsättning att de kan lägga upp sitt eget liv och därmed handla *autonomt*.

Vid en första anblick kan denna tredelning leda tankarna till en annan tredelning som framför allt förknippas med Jürgen Habermas, den tyske filosofen och sociologen. Associationerna går närmast till Habermas tidiga arbeten om ”kunskapsintressen”¹⁵ men också till hans senare verk, från *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) och framåt. Habermas tredelning i de äldre arbetena är i första hand en indelning av vetenskaperna i de empirisk-analytiska, de hermeneutiska och de emancipatoriska, där de förstnämnda närmast motsvarar de nomotetiska naturvetenskaperna, de därpå följande de tolkande humanistiska disciplinerna och den tredje gruppen samhällsvetenskaperna, vilka enligt Habermas främst ska tjäna till människors frigörelse. Habermas ser en överhängande fara i att ett positivistiskt angreppssätt sprider sig över hela forskningsfältet, vilket i så fall skulle gå ut över såväl de hermeneutiska som de emancipatoriska forskningsintressena. Det positivistiska kunskapsintresset är i huvudsak instrumentellt, det vill säga det innebär att människan använder vissa verktyg för att uppnå bestämda mål. Om ett sådant intresse riktas mot människor, underkastas

¹⁵ Central är då den uppsats som heter just *Erkenntnis und Interesse* (Kunskap och intresse) och som publicerades första gången i tidskriften *Merkur* i december 1965.

dessa helt och hållet en mål-medelsrationalitet. Därmed betraktas de inte som självständiga och förnuftiga varelser med möjlighet att enskilt eller tillsammans fatta vettiga beslut. Deras symbolvärld – i konsten, religionen, det dagliga livet – reduceras till innehållslösa tecken vars tolkning ter sig trivial.

Denna kritiska uppgörelse med samtidens vetenskap förutsätter tre kunskapsintressen, vilka vart och ett är legitimt i sin sfär. Det instrumentella gäller människans sätt att med olika verktygs hjälp bearbeta ett naturligt material för att ge det en eftersträvd form och funktion. Det hermeneutiska betecknar hennes förmåga att tolka och berikas av den symbolvärld som mänskligheten skapat och fortfarande skapar, medan den emancipatoriska handlar om hennes samverkan med andra människor i syfte att befrias från förtryck.

Rychen-gruppens tredelning kan vid en första anblick förete likheter med Habermas indelning. Även där talas det om användningen av verktyg, om människor i samverkan och om människan som autonom varelse. Men vid närmare eftertanke ser man skillnaderna, vilka i sig är talande nog.

För det första är språket och därmed hela den språkliga kommunikationen ett *redskap* enligt OECD-dokumentet. Medan språket för Habermas är det avgörande mediet för människors samverkan – ja den terräng där människor kan uppnå samförstånd - så likställs det här med vilka andra instrument som helst. Teknik och språk är redskap. Det är, förefaller det, en strikt instrumentell syn på språket.

Den tyngdpunkt som Habermas åtminstone i sina senare arbeten lägger vid det kommunikativa handlandet skulle snarare motsvara vad Rychen-gruppen hänför till interaktionen, alltså den mellanmännsliga kompetensen, men med den skillnaden att språket här inte står i fokus. Vad slutligen den tredje kategorin beträffar, ligger tyngdpunkten inte vid människans tolkande verksamhet utan vid hennes autonomi.

Det bör tilläggas, att den modell med vilken Rychen-gruppen åskådliggör sina grundkategorier, visar tre delvis sammanfallande cirklar. Det är alltså inte fråga om renodlade kategorier.

Bakgrunden till Rychen-gruppens tredelning ska snarare sökas tillbaka till Dieter Mertens pionjäruppsats från 1974. Där talas det redan inledningsvis om att utbildningen i det moderna samhället har tre dimensioner: utbildning för utvecklingen av den egna personligheten, utbildning för att lägga grunden för en yrkesverksamhet, och slutligen utbildningen för ett liv i samhället. Tydligare än Rychen-gruppen betonar Mertens att dessa dimensioner inte kan hållas åtskilda, eftersom bildningen – Mertens använder faktiskt ordet "Bildung", även om det här likaväl kan översättas med "utbildning" – i varje form är "mehrwertig", det vill säga har ett värde för var och en av de tre dimensionerna.

Mertens tar också upp en annan aspekt av betydelse. Han säger att ju närmare kunskaper ligger arbetspraxis, desto troligare är det att de snabbt föråldras, medan kunskapsinnehåll av högre abstraktionsgrad bevarar sin giltighet längre.

Mertens använder här ”abstraktionsgrad” på ett sätt som kan missförstås. Han menar uppenbarligen inte att den kunskap som enligt honom är grundläggande enbart ska vara abstrakt i den meningen som formler eller högst generella resonemang är det. Snarare avser han sådan kunskap som kan ha mångfaldiga tillämpningar i olika konkreta arbets- och livssituationer, vare sig dessa kunskaper är abstrakta som formler eller i sig detaljrika som en beskrivning av komplexa förhållanden i naturen eller samhället.

Han påpekar att osäkerheten om vad för slags kunskaper som framtidens arbetsmarknad kommer att kräva ofta leder till att man tvärtom utvidgar lärokursernas faktamängd eller kort sagt ägnar sig åt vad han kallar ”Breitenbildung”, (ut)bildning på bredden. Men detta innebär bara växande överskådlighet, medan det väsentliga är att finna något tredje som kan vara av betydelse såväl för de studerandes möjligheter på arbetsmarknaden som deras roll i samhällslivet och deras individuella tillfredsställelse. Det är detta tredje som han kallar nyckelkvalifikationer. Om man lyckas finna dem, blir det meningslöst att skilja mellan yrkesutbildning och utbildning som syftar till ett framtida liv som medborgare och fullt utvecklad individ.

Mertens angriper alltså såväl varje tendens att anpassa utbildningar efter specifika yrken som att överlasta dem med faktakunskaper. I stället söker han fastställa grundläggande kvalifikationer, där några kallas basala och andra horisontella. De basala innefattar allt från logiskt och kritiskt tänkande till kreativt förfarande (som brainstorming och automatiskt skrivande), de horisontella kunskaperna om hur man skaffar sig, förstår och bearbetar information, till exempel hur man utnyttjar bibliotek, hur man använder statistik eller hur man förstår symboler av olika slag. Vidare talar han om ”Breitenelementen”, alltså speciella insikter som man behöver för mer konkreta uppgifter.

Mertens arbete har uppmärksammats i ett senare nummer av tidskriften *Panorama* från 2002. I en av artiklarna där hävdar Philipp Gonon att Mertens ställde siktet för högt när det gällde både de basala och horisontella kunskaperna men att senare pedagoger också velat komplettera hans lista med personliga och sociala element. Under tiden efter Mertens uppsats har också den digitala kompetensen visat sig alltmer outhärlig. Sedan 1990-talet har det funnits en strävan att göra nyckelkompetenserna mer mätbara. Det är enligt Gonon mot den bakgrunden som man ska se OECD:s arbete.¹⁶

¹⁶ Philipp Gonon, ”Und am Schluss auch noch Latein?”, *Panorama* nr 6, 2002, s. 6ff. (numret är också tillgängligt på nätet under adress http://www.infopartner.c4/periodika/2002/Panorama/Heft_6_2002/pan2606.pdf.) - Gonon är också utgivaren av en skrift där olika författare tar upp diskussionen om nyckelkompetenser: *Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht* (Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer 1996).

Det är följdriktigt att Dominique Simone Rychen bidrar med en artikel i samma tidskriftsnummer. Vad hon säger där avviker inte från vad hon i övrigt presenterat. Tredelningen, som redan Mertens gjort, framläggs även här. Skillnaden är, som Philipp Gonon mer antytt än utvecklat, att förmågan till samarbete liksom till personlig förkovran brutits ut som särskilda förmågor. Anledningen är sannolikt att det enbart är på den vägen som de kan operationaliseras och bli mätbara.¹⁷

Det är som vi sett denna tredelning som genomsyrar det OECD-dokument som också befinner sig i fokus för intresset i detta avsnitt. Men författarkollektivet försöker även finna en bas för nyckelkompetenserna i de krav som idag ställs för både individuell och kollektiv framgång. Individiden behöver anställning och inkomst – det är kort sagt fråga om den *employability* som är Bologna-processens mål – men också hälsa och säkerhet är viktiga värden, liksom sociala nätverk och ett aktivt liv som medborgare. De kollektiva målen är ekonomiska framsteg, demokrati, social sammanhållning och ekologisk hållbarhet. För att dessa mål ska uppnås krävs såväl individuella som institutionella kompetenser.

Men kompetenserna kräver inte bara bemästrandet av en teknik eller hemtamhet i det samhälle som man lever i. Världen är stadd i snabb förändring, och varje kompetens måste därför också innebära en förmåga anpassa sig efter ständigt nya omständigheter. Vissa värden måste dock betraktas som oföränderliga: demokratin och den hållbara utvecklingen.

Vi ser här att kompetensbegreppet blir mycket omfattande. Det gäller sannerligen inte enbart bestämda och begränsade verksamheter. Egenskaper som krävs av dagens människor är, heter det, flexibilitet, entreprenörskap och personligt ansvar. Man kan inte bara anpassa sig efter rådande krav utan måste också vara innovativ och målmedveten.

Frågan hur man kan såväl *lära ut* som *lära sig* sådana egenskaper bevaras lätt svävande: ”a competency can itself be learned within a favourable learning environment”.¹⁸ Man lär sig inte enbart ett stoff, man lär sig också något genom sättet på vilket man lär sig stoffet. Ett avgörande begrepp är härvid det reflektiva tänkandet och den reflektiva handlingen. Kort sagt, man reflekterar över vad man lär sig eller gör, och man gör sig själv och sina handlingar till objekt för sitt tänkande. Det talas om ”metakognitiva färdigheter” sådana som tänkande om tänkandet, kreativ förmåga och kritiskt förhållningssätt.

EU:s femte nyckelkompetens, lära att lära, tycks komma i närheten av vad som i OECD-dokumentet kallas det reflektiva lärandet.

Detta reflektiva lärande blir särskilt viktigt i en komplex och motsägelsefull verklighet, heter det vidare i samma dokument. Där är det ofta olämpligt att fatta

¹⁷ Dominique Simone Rychen, ”Internationales Projekt definiert Schlüsselkompetenzen”, *ibid.* s. 8ff.

¹⁸ *The definition and selection of key competencies*, a.a., s. 8.

val av typen antingen-eller. I stället kan det vara avgörande att bemästra spänningar mellan till exempel det universella och det specifika eller autonomi och solidariteten.

Här talas det således om vad vi kan kalla en *formell* läroprocess, det vill säga ett lärande där formen för undervisningen eller inläringen blir avgörande för vad man lär sig. Föreställningen om det formella lärandet är gammal, men inriktningen skiftar. Vi kommer tillbaka till detta.

Utrustade med dessa insikter går författarna vidare till att mer i detalj utreda vad de tre kompetenskategorierna innebär. Förmågan att hantera redskap innefattar både språk och matematik, information och teknik, medan förmågan att interagera med heterogena grupper kräver empati och samarbetsförmåga liksom skicklighet att hantera konflikter. Kravet på autonomi innebär att man kan se sin plats i ett större sammanhang, formulera och följa sin livsplan och hävda sina rättigheter och intressen och behov men också inse sina gränser.

OECD-dokumentet skiljer sig från Mertens uppsats från 70-talet på en rad avgörande sätt. För det första urskiljer dokumentet särskilda kompetenser nödvändiga för människors sociala och personliga väl och ve, medan dessa var inbegripna men inte särskilda i Mertens olika kvalifikationer. För det andra har Mertens träffande anmärkningar om förhållandet mellan snabbt föränderligt och mer hållbart kunskapsstoff och mellan utbildning och yrke inte någon motsvarighet i det nyare dokumentet. För det tredje är Rychen-gruppens arbete resultatet av en omfattande kollektiv process med ledningsgrupp, seminarier, expertgruppers kritik och sammanjämningen av olika utomstående intressen. Mertens framställning är mer personlig och argumentationen skarpare.

Men båda dessa framställningar skiljer sig från EU:s rekommendationer i det att nyckelkompetenserna relateras till de tre områdena arbetsliv, samhällsliv och individuellt liv. EU:s rekommendationer består enbart av en uppräkningslista av nyckelkompetenserna och därefter definitioner av vad var och en av dem innebär. Formen är snarast katekesens: först budorden och därefter förklaringarna.

Det är ändå en rimlig hypotes att EU-dokumentet i viktiga avseenden bygger på i synnerhet Rychen-gruppens arbete. Men eftersom nyckelkompetenserna i EU-dokumentet inte relateras till varandra blir de svårare att hantera. Upplysningen att kompetenserna i mångt och mycket överlappar varandra gör inte problemen mindre.

Från språk till kultur

EU talar om åtta nyckelkompetenser och nämner dem som vi sett i nummerordning. Denna nummerordning får givetvis inte tolkas som en statusordning, men den är inte heller slumpmässig. Först kommer fyra kompetenser som lätt kan karakteriseras som *hårda*. Deras betydelse för arbetslivet

och hela den ekonomiska utvecklingen är uppenbar. Det framstår också som enklare att fastslå en individs matematiska eller språkliga kompetens än till exempel hennes sociala.

Den första av de fyra *mjuka* kompetenserna är på sitt sätt en särling. Som vi sett är en kompetens ett *resultat* av något och inte en process. Men beteckningen ”lära att lära” leder tankarna i riktning av ett pågående förlopp, kort sagt ett lärande där den lärande själv är aktiv som vägledare i läroprocessen. Det är också lätt att se den som ett slags *metakompetens* – den handlar rimligen om hur man erövrar bland annat olika slags kompetenser.

Den sjätte kompetensen är högst sammansatt, medan den sjunde – entreprenörskapet – apostroferar en attityd till livet som med emfas brukar framhållas idag. Till sist kommer kulturen, svår att inte nämna men också svår att i korta ord precisera – den svenska versionens ”Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer” motsvarar den engelska ”Cultural awareness and expression”.

Att de fyra hårda kompetenserna är lättare att precisera och i den meningen har en privilegierad ställning framgår indirekt av en kommentar som görs omedelbart efter uppräknigen. Där sägs först att alla åtta är lika centrala men strax därefter att ”[g]rundläggande kunskaper i språk, läs- och skrivkunnighet, matematiska färdigheter och kunskaper i informations- och kommunikationsteknik (IKT) är en viktig grund för lärande”. Därefter apostroferas också nyckelkompetens fem, om vilken det heter att den ”stöder allt lärande”. Däremot sägs det ingenting specifikt om de tre följande nyckelkompetenserna.

I stället görs en anmärkning som kastar ett märkligt ljus över hela den föregående uppräknigen. Jag citerar den i dess helhet: ”Det finns en rad teman som används i hela referensramen: kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor har alla en central roll när det gäller de åtta yrkeskompetenserna.”

Det märkligaste är att kreativitet och initiativtagande framhålls, eftersom de i stort sett utgör nyckelkompetens nummer 7. Men det är också egendomligt att de övriga – och i synnerhet det kritiska tänkandet – bara nämns på detta sätt. Det gäller därför att ha ögonen öppna för att se hur de figurerar i den följande texten.

Närmast kommer vi att granska uppdelningen mellan kunskaper, färdigheter och attityder som är så strikt i dokumentet, och därefter följer en genomgång av nyckelkompetenserna med särskild tonvikt på två av dem, nämligen den digitala och ”lära att lära”.

Kunskaper, färdigheter och attityder

Det är som framgått enbart i EU:s dokument om nyckelkompetenserna som dessa preciseras genom en strikt tredelning i kunskaper, färdigheter och attityder.¹⁹ Åtskillnaden mellan kunskaper och färdigheter är välbekant inte minst genom engelskans ”knowledge” och ”skill”. Dessa båda ord har ungefärliga motsvarigheter i uttrycken ”know that” respektive ”know how”, vilka till svenska lämpligen kan översättas som ”veta att” och ”kunna hur”.²⁰ Det tredje ordet, ”attityd”, är betydligt svårare att precisera. Det närmaste svenska ordet är, som redan ordböckerna upplyser om, ”inställning”. Går man till engelskans ”attitude” får man som första precisering ”an opinion or general feeling about something” men också ”bodily posture” och ”challenging manner” som i meningen ”a streetwise teenager with attitude”.²¹ Den andra innebörden kan vi här lugnt bortse ifrån, medan den tredje håller på att erövra både engelskt och svenskt talspråk och sannolikt inte är utan betydelse i vårt sammanhang. Man kan säga att ett företag har attityd och menar då att det vågar hävda sig i sin egenart, gärna på ett positivt utmanande sätt. Detsamma gäller individer.

Men *attityd* är också ett mer preciserat begrepp inom psykologi och sociologi och kanske framför allt inom den disciplin som utgör länken mellan de båda, alltså socialpsykologin. Där kan det beteckna något yttre, som kommer till uttryck också i kroppshållning och minspråk, men tyngdpunkten har kommit att ligga på det inre. Attityden är främst en inre egenskap, i första hand en inställning som byggts upp

¹⁹ Samma stela ordning återfinns i alla ledande dokument som har med den så kallade Bologna-processen inom den högre utbildningen att skaffa. Sammanställningen är över huvud ytterst vanlig och går av allt att döma tillbaka på Malcolm Shepherd Knowles bok *Self-directed learning* (Englewood Cliffs, N.J.: Cambridge Adult Education, 1975) och kanske än längre bort. Knowles urskiljer dock fem komponenter: förutom de tre nämnda också ”understanding” och ”value”. – Det är nu inte ovanligt att i kompetensdiskussioner på engelska brukar sig av förkortningen SKA – man talar om vikten av att identifiera ”the SKA needed for successful performance”. – Se härom www.skagitwatershed.org/~donclark/performance/competencies.html. Det är där jag hämtat de citerade orden ovan. – Ibland kastas ordningsföljden mellan bokstäverna om – KSA, AKS och så vidare. – För vidare synpunkter på denna triad, se nedan den avslutande diskussionen.

²⁰ Jämför min framställning i *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper* (Stockholm: Bonniers, 2001), s. 60: ”Det är ingen svårighet att direkt översätta uttrycken [*know how* och *know that*] till svenska: *kunna hur* och *veta att*. Att *kunna hur* är att behärska redskapen: kunna räkna, läsa, slå med lie, tala med patienter på ett meningsfullt sätt. *Veta att* innebär kännedom om fakta och sammanhang av olika slag. Man vet att två plus två är fyra och att maskrosen är en korgblomma.”

²¹ Återigen använde jag här *Encarta*; se <http://encarta.msn.com/encnet/features/dictionary/DictionaryResults.aspx?refid=1861587615>. – Ordet har också en rad tekniska betydelser som är utan betydelse här. – I franska *Le nouveau petit Robert*, a.a. s. 174 nämns kroppshållningen först men därefter ”Manière de se tenir qui correspond à une certaine disposition psychologique” (sätt att bete sig som motsvarar en viss psykologisk disposition.)

under längre tid och som innebär att man förhåller sig positivt, negativt eller neutralt till olika typer av företeelser. Ordet ”attitude” kan därmed ofta likställas med ”uppfattning” eller ”åsikt”, men skillnaden är i så fall att medan de senare kan vara snabbt skiftande, är attityderna mer trögrörliga och även grundläggande, något i stil med ”livshållning”. Det är också viktigt att det alltid finns ett psykologiskt inslag i dem. De har både en känslomässig och en kognitiv laddning.²²

Det är en intressant fråga varför man i EU-dokumentet urskiljer just attityder som en nödvändig beståndsdel i nyckelkompetenserna. Det kan tolkas så att man inte bara vill betona behovet av kunskaper och färdigheter som kan redovisas eller demonstreras i prov. Man begär också en mer varaktig inställning till olika företeelser i samhället. Denna inställning ska också innebära en beredskap att handla på så sätt att kunskaper och färdigheter kommer till användning på ett fruktbart sätt.

Från en annan vinkel kan man se framhävandet av attitydernas betydelse som ett led i en psykologisering av hela kunskapsfrågan. Man nöjer sig inte med att tala om kunskapen som sådan, man ska också söka sig in i människors inre. Idealet är en psykiskt sund individ, väl anpassad till det nya samhälle som växer fram och beredd att ge sitt bidrag till rikedom och välfärd.

Det OECD-dokument som bygger på Rychen-gruppens arbete framhäver inte attitydbegreppet med samma emfas, men det spelar likväl en viktig roll där. Jag citerar: ”A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.”²³ Man ger som exempel att förmågan att kommunicera kan innefatta språkkunskaper, färdigheter i IT och attityd gentemot dem man kommunicerar med. På ett annat ställe i samma dokument talas det om psykosociala resurser sådana som ”attitudes, motivation, and values”.²⁴ Det framgår också här att man tänker sig att attityder kan mätas och pekar på undersökningen PISA där man har ett särskilt frågeformulär just för att kunna kontrollera attityder och motivation. Vad man avser blir dock något oklart – det heter att man får information och den grad i vilken studenter ”exercise autonomy in learning by controlling the learning process – for example, checking what they have learned against their goals”.²⁵ Det man emellertid kan konstatera med sådana prov täcker uppenbarligen bara en liten del av vad man brukar mena med attityd. Man har kort sagt operationaliserat bort det som har med grundläggande positiv eller negativ inställning till olika vitala delar av den mänskliga

²² Litteraturen om attityder är svåröverskådligt stor. M. Fishbein och I. Ajzen, *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975) har blivit en klassiker.

²³ *The definition and selection of key competencies*, a. a. s. 4.

²⁴ *Ibid.* s. 8.

²⁵ *Ibid.* s. 16.

verkligheten att göra. Kvar har blivit en kontroll av förhållandet mellan resultat och studiemål.

I EU-dokumentet talas över huvud inte om hur attityderna ska mätas. Däremot används själva ordet på det sätt som nu kan sägas vara gängse inom socialpsykologin och delvis i vardagsspråket. En attityd är en fråga om långvarig, i en mening grundläggande hållning till olika företeelser.

Utan att det blir utsagt kan man ana en tanke bakom tredelningen. Kunskaper i den begränsade mening som ordet här används i blir ofta mer kortlivade. Eller snarare: man kan glömma bort en mängd inpräntade fakta och ändå bevara färdigheter som en gång utvecklades i nära samspel med dessa fakta. Även färdigheter kan blekna medan själva attityden till verksamheten – vare sig denna består i att tala ett språk, att lösa matematiska problem eller att bedöma konst – kan bli bestående.

Nu ger texten inte något omedelbart stöd för en sådan tolkning. Skillnaden mellan kunskaper och färdigheter är väl etablerad i engelska språket ("skill" är ett viktigt ord) medan den inte är lika självklar i svenskan. Vad gäller attityderna är de som här framhålls främst grundläggande intellektuella dygder som nyfikenhet, kritisk inställning och sanningslidelse. Det sägs ingenting om hur undervisningen ska befrämja dessa och liknande dygder.

De hårda nyckelkompetenserna

Det är knappast ägnat att förvåna att de hårda nyckelkompetenserna förefaller lättare att precisera än de mjuka. Det betyder inte att de bestämmningar som här ges på något sätt skulle vara enkla eller självklara.

Den första nyckelkompetensen är alltså kommunikation på modersmålet. Redan beteckningen "modersmål" ger upphov till ett problem som också inskräps: i det mångkulturella och flerspråkiga Europa är modersmålet för många människor inte detsamma som landets officiella språk. I samma andetag sägs det att "förmågan att kommunicera på ett officiellt språk är en förutsättning för individens deltagande i samhället". Vad som ska göras åt detta dilemma överläts åt medlemsstaterna att bestämma och hantera.

Det är viktigt att språkbehärsksningen i rubriken enbart betecknas som kommunikation. Ofta skiljer man mellan språks kommunikativa och expressiva aspekter. Att kommunicera är att meddela sig med andra på ett begripligt sätt. Att uttrycka sig är först och sist att ge ord åt sina egna tankar och känslor. Det ena utesluter förvisso inte det andra. Men lägger man helt tyngdpunkten vid den kommunikativa aspekten är enkla, entydiga budskap att föredra, av typen "Tåget avgår klockan 9.42" eller "Händerna ska tvättas ordentligt före matlagning". Här kan man vara säker på att en språkkunnig mottagare förstår meddelandet på i princip samma sätt som avsändaren. Den information som upplysningen ger är

renskald. En mening som ”Uppvaknandet är ett fallskärmshopp från drömmen”²⁶ kan inte på samma enkla sätt avvinnas en enkel innebörd. Den uttrycker en erfarenhet som många kan förstå, men det är meningslöst att försöka översätta den i en lika kort mening som passar för en snabb och tveklös kommunikation.

Nu är den expressiva aspekten inte bortglömd i den förklarande texten. Till kunskaper som hör till kompetensen räknas bland annat medvetenhet om ”olika litterära och facklitterära texter”, till färdigheterna räknas ”förmågan att särskilja och använda texter av olika slag” och till attityderna ”förmågan att bedöma estetiska kvaliteter”. (Inom parentes sagt visar citaten hur flytande och till sist ohanterliga gränserna mellan kunskap, färdighet och attityd blir.)

Den andra nyckelkompetensen heter alltså ”Kommunikation på främmande språk”. Det är inget speciellt främmande språk som nämns. I Nordeuropa, och i synnerhet i Sverige, är detta främmande språk numera alltid engelska.²⁷ EU:s andra ledande språk, franska, håller i vårt hörn av Europa på att hamna på undantag, och detsamma gäller det språk som under århundraden var det dominerande främmande språket i Norden, nämligen tyska. Fler svenska ungdomar är idag intresserade av att läsa kinesiska eller japanska än franska eller tyska. I Sydeuropa har däremot franskan fortfarande en stark ställning, och detsamma gäller tyskan i delar av Central- och Östeuropa.²⁸ Även med tanke på att EU har 23 officiella språk är det knappast möjligt att beteckningen ”främmande språk” skulle exemplifieras närmare. Men i den värld som kallas globaliserad möter vi idag två motsatta tendenser: å ena sidan frestas vi till att söka utveckla ouppnåeliga polyglotta färdigheter, å andra sidan nöjer vi oss med en färglös engelska.

Sådana svårigheter har ingen plats i beskrivningen av EU:s nyckelkompetenser. Det är mycket som begärs. Kommunikationen på främmande språk inbegriper också ”förhandlingsteknik och interkulturell förståelse”. På engelska är den första färdigheten till och med mer djupgående än vad svenskans ”-teknik” låter ana: det gäller ”mediation”,²⁹ alltså förmågan att förena motstridiga uppfattningar genom att

²⁶ Från inledningsraden i Tomas Tranströmers första diktsamling *17 dikter* (1954).

²⁷ Givetvis finns det många svenska medborgare har ett annat modersmål än svenska och för vilka svenska är det första främmande språket. Det är den komplikation som EU-dokumentet överlåter åt de enskilda medlemsstaterna att lösa...

²⁸ För en välunderbyggd översikt över språk och språkkunskaper inom EU från 2005, se http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf. – Av undersökningen framgår att 13 % av EU:s medlemmar har engelska som modersmål men att därtill 38 % klarar av en konversation på språket. Motsvarande siffror för tyska är 18 resp. 14 %, för franska 12 resp. 14 %. 6 % av EU:s medborgare har åtminstone elementära kunskaper i spanska utan att ha språket som sitt modersmål, och lika många har motsvarande behärskning av ett icke-EU-språk, nämligen ryska.

²⁹ På franska är motsvarande ord ”médiation”, på tyska ”Vermittlungsfähigkeit” och på danska ”formidling” – i samtliga fall ord som är mer omfattande än vad ”förhandlingsteknik” är. – De 23 olika EU-språkens versioner finner man enkelt via länken <http://eur-lex.europa.eu/Result.do?arg0=nyckelkompetenser&arg1=&arg2=&titre=titre&chlang=sv&Rech>

bland annat räkna in kulturella och språkliga skillnader. De efterfrågade kunskaperna inbegriper förutom ordförråd och funktionell grammatik också sociala konventioner och kultur i de miljöer där det främmande språket talas, och det krävs också en positiv attityd som innebär ”förståelse för kulturell mångfald samt ett intresse för språk och interkulturell kommunikation”.

Nyckelkompetens nummer tre är sammansatt. Dels inbegriper den matematiskt kunnande (eller ”competence” på engelska), dels vad som kallas ”grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens”. Med ”vetenskap” menas här naturvetenskap – det är säkerligen engelskans ”science” som finns i bakgrunden.³⁰

Det kan anmärkas att sambandet mellan matematik och naturvetenskaper (och teknik) därmed framstår som självklart. Det har naturligtvis med den enorma framgång som matematiseringen av teorier inom i första hand fysik och kemi haft under nu flera århundraden. Samtidigt kan det ifrågasättas om det är funktionellt att framhålla sambandet som självklart. Många matematiker menar att matematiken lika gärna eller till och med hellre kan betraktas som ett humanistiskt ämne. Det är till exempel påfallande att forskarstudier och forskning inom matematiken inte sällan snarare liknar dem inom många humanistiska ämnen: ett rätt ensamt arbete där resultat inte kan garanteras. De stora forskningsprojekten åtminstone inom experimentell naturvetenskap artar sig annorlunda: här arbetar många nära tillsammans, man har normalt sett en klar hypotesbildning, och yngre forskare lärs upp av äldre i ett direkt samarbete.

Rent pedagogiskt kan också betoningen av sambandet te sig riskabelt. En elev kan spontant vara intresserad av matematik men inte naturvetenskap, eller vara fascinerad av naturen men inte av matematiken. Ett tekniskt intresse behöver inte heller vara kopplat till ett intresse för matematik. Samspelet mellan dem kommer ändå att framgå under de fortsatta studierna. Det kan vara klokare att börja med särprägel.

När man ser närmare på hur å ena sidan matematiken och å andra naturvetenskaperna beskrivs slås man också mer av skillnaderna än likheterna.

Den praktiska sidan av matematiken betonas, kort sagt det som engelska kallas ”mathematical” eller ”quantitative literacy”,³¹ alltså förmågan att i vardagliga situationer kunna handskas med siffror, kvantiteter, enkla uträkningar, statistiska uppgifter och diagram. Men teorin lämnas därför inte utanför. Logiskt och spacialt

[Type=RECH_mot&Submit=S%F6k](#). – För upplysningar hur man orienterar sig i EU-webbens djungel tackar jag Linda Schenck, som bland annat arbetar som EU-tolk.

³⁰ Med samma hjälpmedel som utnyttjats i förgående not finner man att den danska versionen har ”naturvidenskab” och den tyska ”Naturwissenschaft”.

³¹ Även beteckningarna ”numerical literacy” eller ”numeracy” är gängse. – För en utmärkt översikt, se Lynn Arthur Steen och Bernard Madison (eds.), *Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, Princeton, NJ: National Council on Education and the Disciplines, 2003.

tänkande är viktiga liksom att kunna förstå och bruka formler och modeller. Uppdelningen i kunskaper, färdigheter och attityder blir rätt poänglös när det gäller matematiken. Kunskaperna består i kännedomen om tal, mått och strukturer, färdigheterna i att bruka just dessa storheter, medan attityden blir ”respekt för sanningen och en beredvillighet att undersöka orsakssamband samt använda lämpliga hjälpmedel”. Ordet ”orsakssamband” är överraskande. Det är som om man redan lämnat matematikens område och kommit in på naturforskningens.

(Natur)vetenskaplig och teknisk kompetens fogas samman till en enhet. På ett sätt som idag ter sig lätt förlegat framställs naturvetenskapen som basen för tekniken, medan tekniken blir en fråga om tillämpningen av naturvetenskapliga kunskaper och metoder. Numera brukar man annars snarare betona samspelet mellan teknik och naturvetenskap, i synnerhet när det gäller hypermodern vetenskap, som är så alltigenom beroende av avancerad teknisk apparatur.³²

Kunskaper, färdigheter och attityder som krävs inom det kombinerade fältet av naturvetenskap och teknik blir med nödvändighet ytterst sammansatta. Man ska känna till de grundläggande principerna för naturen och tekniken men också veta hur tekniken påverkar naturen. De attityder som efterlyses är ”kritisk bedömning och nyfikenhet” liksom intresse för etiska frågor och ”respekt för säkerhet och hållbarhet”.

Men det mest slående är att de eftersträvade kunskaperna, färdigheterna och attityderna i naturvetenskap och teknik inte på något sätt knyts till vad som nyss framhållits gällande matematiken. Det tyder ytterligare på att sammanställningen är omaka.

Den digitala kompetensen består i en ”säker och kritisk användning av informationssamhällets teknik” i livets olika skeden. Ordet ”kritisk” spelar en viktig roll också i preciseringen av vilka kunskaper, färdigheter och attityder som kompetensen implicerar. Tydligt anses det viktigt att särskilt understryka faran av en okritisk hantering av de nya digitala medierna. Samma betoning görs inte när det gäller de språkliga kompetenser som krävs för det skrivna eller talade ordet som sådant.

Även i övrigt är det en påtagligt flerdimensionell kompetens som eftersträvas. Man ska vara händig med ordbehandling, kalkylprogram, e-post och mycket annat. Man bör också veta något om de kreativa resurserna som dessa nya hjälpmedel innebär. Samtidigt som man ska förhålla sig kritisk till den digitala tekniken bör man lära sig hur samma teknik kan tjäna som stöd för kritiskt tänkande.

³² Representativ för nutida syn på förhållandet är en tämligen färsk framställning av Mikael Hård och Andrew Jamison, *Hubris and Hybrids: A Cultural History of Technology and Science* (New York and London: Routledge, 2005). Redan begreppet ”Technoscience”, som har en central roll i deras framställning, talar sitt tydliga språk.

När det gäller den digitala kompetens blir det särskilt påfallande hur kategorierna kunskaper, färdigheter och attityder flyter samman; det är med små variationer samma krav som ställs när det gäller alla tre.

Exkurs om den digitala nyckelkompetensen

Språk och matematik har lärts ut i olika typer av skolor under årtusenden. Med den digitala kompetensen söker man utveckla något nästan helt nytt, närmare bestämt kunskaper och färdighet som varit tillgängliga för allmänt bruk sedan 1990-talet. Det är en väsentlig skillnad.

En forskningstradition i detta nya ämne har just börjat ta form, främst inom biblioteks- och informationsvetenskap och pedagogik. De följande raderna är inte resultatet av djupgående studier inom detta nya forskningsområde utan en redovisning av läsning av några insiktsfulla studier.

Inom denna nya forskningsgren har av lätt insedda skäl EU:s nyckelkompetenser först helt nyligen kommit att ingå ingå bland de självklara referenspunkterna, medan det finns exempel på att OECD:s motsvarande dokument uppmärksammas under något längre tid.³³ Begreppet digital kompetens har relaterats till ett annat begrepp som redan är centralt i ifrågasatt forskning, nämligen ”information literacy”. Denna typ av ”literacy” måste givetvis i sin tur sammanfogas med både den ”literacy” som gäller den allmänna läskunnigheten och den som gäller matematiska och numeriska storheter. Hur detta ska ske faller utanför ramen för detta PM.

”Information literacy” är normalt sett ett vidare begrepp än digital kompetens, eftersom det även innefattar förmågan att hantera annan information än den i digital form. Den digitala kompetensen inskränks ofta till den rent tekniska hanteringen, medan ”information literacy” också gäller förståelse, kritisk bedömning med mera. I EU:s rekommendationer innefattas däremot uppenbarligen dessa vidare insikter i den digitala kompetensen, och därmed har begreppet kommit att i stort sett sammanfalla med ”information literacy”.

I ett annat avseende befinner sig däremot den bestämning av kompetensen som ges på avsevärt avstånd från de frågor som forskningen i ämnet är i färd med att ställa. Här har det skett en genomgripande förändring. Från början såg man digital kompetens i hög grad som en summa av ett begränsat antal färdigheter. Man kunde

³³ Jag har haft förmånen att ta del av en artikel av Louise Limberg-Mikael Alexandersson-Annika Lantz-Andersson med titeln ”To be lost and to be a loser through the web”, som kommer att publiceras i T. Hansson (ed.), *Handbook of digital information technologies: Innovations, methods and ethical issues* (The Idea Group Inc.) Version 2007-08-08, formated 2007-08-29. Där uppmärksammas både OECD:s arbeten och EU:s rekommendationer i frågan, och begreppet digital kompetens behandlas. – Av betydelse för vad jag här skriver är också att jag fått läsa av en fyllig avhandlingsplan av Anna Lundh vilken tillsammans med ovannämnda uppsats också satt mig på spåren till relevant redan offentliggjord litteratur.

alltså upprätta ett slags checkinglista där man bockade av om en individ var tillräckligt duglig inom området eller inte.

Denna uppfattning har under senare år utsatts för skarp kritik. Det är ytterst svårt att isolera några enskilda faktorer som på det sättet skulle bygga upp en ”information literacy”. Det som eftersträvas kan inte reduceras till en aldrig så komplex teknik. Ingen person kan utpekas som tveklöst informationskompetent.

Detta förhållande kan förstås från något olika – men säkert varandra kompletterande – synvinklar. Man kan påpeka att informationssökning alltid är bunden till en bestämd kontext. Den ingår i ett bestämt historiskt och socialt sammanhang. Man kan också lägga accenten något annorlunda och säga att informationssökning alltid är bunden till innehållet i det man söker. I de följande raderna är det den senare aspekten som befinner sig i fokus.

Bara i ytlig mening är det en skicklighet som man kan använda till vad man än behöver underrätta sig om, det må gälla tågtiderna mellan Göteborg och Jonsered, Napoleons generaler, Bruce Springsteens musik, den genetiska koden eller de politiska partierna i Ryssland. Inom ett ämnesområde där man nått och jämnt kan elementa går man snabbt vilse i informationsbitarnas mångfald, utan möjlighet att sätta dem samman till ett meningsfullt helt.

Studier av hur elever på olika skolnivåer använder sig av digitala hjälpmedel visar att den digitala kompetensen i djupare mening, alltså den som leder fram till kritiskt bearbetad information, hänger samman med den allmänna förmågan att ställa relevanta frågor, söka passande material för dessa och göra en rimlig avvägning av värdet av det funna. Elever som har den rent tekniska förmågan att söka sig fram på nätet kan prestera alltifrån en sammanställning av slumpmässigt valda fakta till rena små forskningsrapporter. Resultaten skiljer sig inte i princip från vad som gäller för en informationssökning som är pappersbaserad. Digitala medier snabbar upp sökprocesser och ökar mängden tillgänglig information. Men de utrustar inte sina användare med en ny kunskapsförmåga. Vissa elever ägnar sig i vilken informationsström de än söker lyckan åt ”random catch”, medan andra lyckas utvecklar den svårare konst som heter ”spearfishing”.³⁴

EU:s beskrivning av den eftersträvade digitala kompetensen lägger tyngdpunkten vid den tekniska behärsningen, samtidigt som de resultat som efterlyses gäller storheter som ligger bortom den rena datortekniken, som ett ”kritiskt och systematiskt sätt” att samla in och bearbeta information liksom ”kritisk och reflekterande attityd” till ”[tillgänglig] information”.³⁵

³⁴ Limberg et al., a. a. s. 13.

³⁵ I den engelska versionen av EU:s rekommendationer om nyckelkompetenser talas det om ”available information”, i den franska om ”information disponible”, i den svenska däremot enbart om ”information”.

Det är uppenbart att den fjärde nyckelkompetensen är extremt svår att isolera från de övriga. Man kan rent av fråga sig om inte beteckningen ”digital kompetens” är vilseledande och borde ersättas med något i stil med informationskompetens (”information literacy”).

Den första av de mjuka: Lära att lära

I en av de viktigaste och tyngsta skrifterna både i den västerländska och den islamiska kulturtraditionen, i filosofen Aristoteles *Metafysiken*, heter det: ”Och tanken tänker sig själv genom att ta del av tankens objekt; ty den blir ett objekt för tanken genom att tänkandet bemäktigar sig den, så att tanken och tankens objekt blir detsamma, eftersom det som kan mottaga tankens objekt, det vill säga väsendet, är tänkande.”³⁶ Det är ett oerhört svårt citat, och dess innebörd har väl aldrig blivit fullständigt klarlagd. Men dess inflytande är enormt. När G. W. F. Hegel skulle sammanfatta sin tids vetande i *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (De filosofiska vetenskapernas encyklopedi) tillfogade han efter slutet av hela sin text just detta citat – på grekiska och utan kommentarer.³⁷

Men den aristoteliska tanken har spritt sig långt bortom de tunga filosofiska traktaterna. I ny form dyker det upp i det OECD-dokument som vi redan refererat till och vars grundläggande idéer utformats av gruppen kring Dominique Rychen. Där talas det som vi sett om vikten av vad som kallas ”metakognitiva färdigheter”. Inom parentes bestäms dessa som ”thinking about thinking”, alltså just det som Aristoteles ser som den högsta färdigheten (den som hans Gud, den orörlige röraren, ägnar hela sin tid åt och som filosofen i lyckliga fall kan nå fram till). Till dessa färdigheter fogas så också kreativa förmågor och kritiska ställningstaganden. Och här gäller det inte bara hur individer tänker utan också hur de bygger upp sin erfarenhet, sina känslor och sina sociala relationer, heter det vidare. Det är avgörande att individerna når en social mognad så att de kan distansera sig från gruppträck och forma sina egna omdömen.³⁸

Detta är utan tvivel en givande genomgång där man – som överallt i dessa dokument – egentligen bara saknar de praktiska handlagets betydelse och det nära sambandet mellan intellektuella och manuella verksamheter (det framskymtar till exempel inte någonstans att en i sig så intellektuell syssla som att skriva samtidigt är manuell i det ordets bokstavliga innebörd).

³⁶ Aristoteles, *Metafysiken* 1072 b 20-23. –En nu tillgänglig utgåva är Aristotle, *Metaphysics* (books X-XIV, the Loeb Classical Library, ed. G. P. Gould, Vol. XVIII, Cambridge, Mass. och London, 1935 och senare), s. 149ff. – Översättningen till svenska är min egen.

³⁷ *Hegels Werke*, Bd 10: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, vol. 3 (Frankfurt: Suhrkamp, 1970), s. 507. – För en utläggning av citatet från Aristoteles liksom av Hegels bruk av det, se min bok *Stenarna i själen: Form och materia från antiken till idag* (Stockholm: Bonniers, 2006), framför allt s. 298-305.

³⁸ Jämför not 5. De refererade partierna återfinns där på s. 8f.

I jämförelse därmed framstår EU-dokumentets beskrivning av denna intressanta nyckelkompetens som torftig. Här blir det främst fråga om studieteknik. Man ska vara effektiv, man ska lägga märke till sina starka och svaga sidor, man ska dra nytta av sina livserfarenheter, heter det. Grunden för all inläring sägs vara förmågan att läsa, skriva och räkna liksom att använda digitala hjälpmedel – vilket kan tolkas så att det är när dessa färdigheter övats upp som man kan utveckla den femte nyckelkompetensen. De attityder som eftersträvas är ”motivation och självförtroende” liksom en vilja att lösa problem.

OECD-dokumentet kan till skillnad från motsvarande EU-dokument leda tankarna till både klassiska och nutida diskussioner om vad bildning är för något. Bildning i traditionen från tänkare som Herder och Humboldt framstår som ett lärande som sker i nära samspel med både reflektion och livserfarenhet. Martha Nussbaum, den amerikanska filosofen, drar i sin välbekanta bok *Cultivating Humanity*³⁹ fram ett berömt yttrande från Sokrates i Platons *Sokrates försvarstal* som ett slags tidigt uttryck för bildningsidealet (eller närmare bestämt idealet för den anglosaxiska ”liberal education”): ”Ett liv där man inte ställer granskande frågor är inte värt att leva för människan.”⁴⁰ På engelska kallas detta sokratiska ideal för ”examined life”. Nussbaums tanke är att denna attityd både till lärandet och till livet över huvud ger människor en bättre beredskap för en tillvaro i ett samhälle som på samma gång är gränslöst och ständigt sätter gränser.

I Sverige har begreppet bildning åter funnits på agendan åtminstone under de senaste 25 åren. Högskoleverket har sedan år 2002 en särskild referensgrupp för bildningsfrågor inom den högre utbildningen. Det finns också en växande litteratur i ämnet på svenska.⁴¹

I vårt sammanhang är det givetvis särskilt väsentligt att erinra sig utredningen *Skola för bildning* (1992).⁴² Där stod ett bildningsbegrepp i centrum som inte befinner sig långt från de ”metakognitiva färdigheter” som OECD-dokumentet talar om men som knappast kan reduceras till den studietekniska skicklighet som står i centrum för beskrivningen av den femte nyckelkompetensen i EU:s rekommendationer.

Frågor som dessa likheter och olikheter väcker kommer att bli avgörande i vår avslutande diskussion.

³⁹ Martha Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997), s. 8f och 15.

⁴⁰ Platon, *Sokrates försvarstal* 38 a; svensk översättning av Jan Stolpe i Platon, *Skrifter* (Bok I, Stockholm: Atlantis, 2000) s. 40.

⁴¹ Det senaste exemplet är Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förvandlingar* (Göteborg: Daidalos, 2007).

⁴² *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén* (Stockholm: Allmänna förlaget, 1992).

Den belevade medborgaren, entreprenören och kulturkonsumenten

Bland de tre återstående nyckelkompetenserna är den första i hög grad kluven. Den gäller dels social, dels medborgerlig kompetens. I den första beskrivningen ser det dock ut som om de skulle hänga samman ganska väl – de gäller båda ”personlig, interpersonell och interkulturell kompetens” som gör det möjligt för den enskilde att både effektivt och konstruktivt delta i samhällslivet.

Så snart det blir fråga om de kunskaper, färdigheter och attityder som krävs delas framställningen upp i en sektion A och en sektion B. Sambandet mellan den ena och den andra kompetensen ter sig därmed lika tillfälligt som mellan matematisk kompetens å ena sidan, naturvetenskaplig och teknisk å den andra.

Kunskaper som är nödvändiga för social kompetens gäller hur människan uppnår bästa möjliga fysiska och psykiska hälsa och därmed en sund livsstil, men de innefattar också insikter om sociala koder och känsla för vad som är acceptabelt att göra i olika miljöer. Man måste veta något om jämställdhet och icke-diskriminering. Med ett sådant kunskapsbagage ska man uppnå färdigheter i att kommunicera på ett konstruktivt sätt, visa tolerans, skapa förtroende och känna empati. Den eftersträfvade attityden ”består i samverkan, integritet och förmågan att göra sig gällande”. Man ska också vara intresserad både av den socioekonomiska utvecklingen och interkulturell kommunikation.

Kort sagt, den sociala kompetensen är både sammansatt och undflyende. Man tycker sig se framför sig en individ som smälter in i många olika sammanhang och som ändå kan göra sig gällande överallt; som sköter sin hälsa och som hjälper andra men också vårdar sig om sin egen karriär.

Själva beteckningen ”social kompetens” är kontroversiell. I företag och institutioner kan chefer göra sig av med opponenter och konkurrenter med hänvisning till deras bristande sociala kompetens. Att tala om social kompetens kan med andra ord bli ett maktmedel. Samtidigt inbegriper begreppet sådant det beskrivs här något oerhört viktigt, nämligen människors förmåga att respektera varandra och känna samhörighet med varandra över kulturella och andra gränser. Den presenteras i en snabbt framväxande sekundärlitteratur som ett medel mot våld och förtryck.⁴³

⁴³ I den ständigt växande litteraturen i ämnet är det också just förtryck och dominans som framställs som motsatsen till social kompetens. Se till exempel Pamela Orpinas och Arthur M. Horne, *Bullying prevention: creating a positive school climate och developing social competence* (Washington D. C.: American Psychological Association, 2006). – Men i en annan typ av studier är det snarare chefens smidighet som betonas. Ett exempel därpå är Therese Nordlund, *Att leda storföretag: en studie av social kommunikation och entreprenörskap i näringslivet med fokus på Axel Ax:son Johnson och J. Sigfrid Edström, 1900-1950* (Stockholm: Acta Universitatis Stockholmsensis, Almqvist & Wiksell, 2005).

Till detta lägger så EU sunda livsvanor. Kort sagt, för att vara socialt kompetent måste man alltså äta nyttig mat, vara måttlig med alkoholen och undvika tobak.

Den medborgerliga kompetensen ter sig betydligt enklare att avgränsa. Kunskaper som omtalas är av konkret slag eller sådant som man förväntar sig finna i en lärobok i samhällskunskap. Demokrati, rättvisa och medborgerliga rättigheter hör dit, liksom insikter i EU:s stadga. Ja, även den historiska utvecklingen är av betydelse – både det egna landets, Europas och världens.

Färdigheterna har ett något oklart samband med denna kunskapsmassa – här gäller det att samspela med andra i det offentliga livet, att visa solidaritet och att utöva både kritiskt och kreativt tänkande. Attityderna som efterfrågas skiljer sig inte i princip för detta. Man ska ha en positiv attityd till olikheter och respekt för mänskliga rättigheter. Därtill kommer en variant på den skotske filosofen David Humes idé om den universella sympatin: man ska ”visa samhörighet med sitt samhälle, sitt land, EU och Europa i allmänhet och med världen”.

Jag har redan påpekat att social och medborgerlig kompetens är lika omaka som matematik och naturvetenskaper. Medan den medborgerliga har en säker om än ytterst omfattande kunskapsbas, är den sociala löst förankrad i en rad rätt disparata kunskapsområden utan att något utpekats entydigt (man kan annars tycka att psykologi och sociologi skulle ligga nära till hands). Relationen mellan å ena sidan det som kallas kunskaper, å andra sidan det som kallas färdigheter är visserligen inte helt klar heller när det gäller medborgarkompetensen. Men den är åtminstone betydligt lättare att förstå än motsvarande samband beträffande den sociala kompetensen.

Man kan också notera att kunskap om jämlikhet sätts i samband med den medborgerliga kompetensen, däremot inte gällande den sociala. Om anledningen kan man bara spekulera.

Den sjunde nyckelkompetensen heter på engelska kort och gott ”entrepreneurship”, medan den på svenska är sammansatt: ”Initiativförmåga och företaganda”.⁴⁴ Den beskrivs som ”individens förmåga att omvandla idéer till handling”. På sätt och vis kan man se det som en nyckelmening i hela dokumentet; dess innebörd är närvarande på flera andra håll. Det räcker inte med att ha idéer, inte ens att veta. Man måste kunna utföra något också i förlängningen av vad man föreställer sig och har kunskap om. Kreativitet framhålls vidare som en positiv egenskap, och det är som vi sett inte första gången. Här dyker också begreppet

⁴⁴ De övriga språk jag kontrollerat har också sammansatta beteckningar: danska ”initiativ og iværksætterånd”, franska ”esprit d’initiative et d’entreprise”, tyska ”Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz”, italienska ”senso di iniziativa e di imprenditorialità”. Den svenska versionen motsvarar som synes mycket väl dessa dubbelbeteckningar. – Det är den engelska beteckning som kan väcka en del undran – åtminstone i de vanliga engelska lexika sätts ordet enbart i samband med förmågan att starta och driva företag, medan den kompetens som beskrivs i texten är vidare än så.

innovation upp, viktigt i sammanhanget, och vidare talas det om beredvilligheten att ta risker och förmågan att leda projekt. Sådana egenskaper är viktiga inte bara för företagsledare utan också för anställda och inte bara i näringslivet utan också i andra verksamheter, ja i privatlivet.

I förhållande till det människoideal som här framtonar – ty något mindre är det inte fråga om – framstår den kunskapsmassa som nyckelkompetensen kräver tämligen obetydlig. Man ska kunna se möjligheter i livets olika skiften, man ska veta något om de villkor under vilka människor lever, och man bör inte vara okunnig om ”etiska värderingar”. Det senare är en olycklig svensk variant av texten. På engelska står det “awareness of ethical values”, och även på andra språk återkommer uttryck med samma innebörd.⁴⁵ På svenska borde det ha hetat ”medvetenhet om etiska värden”. Skillnaden mellan värde och värdering är avgörande. Värderingar kan man ha olika, och medvetenhet om dem innebär att man känner till att människor faktiskt tycker olika. Värden är däremot något som var och en bör hålla högt. Det finns en absolut måttstock som EU-dokumentet kräver att alla ska ha kunskap om (det är samma skillnad som mellan ”människovärde” och ”värderingar av människor”).

Färdigheter som framhålls är främst förmågan att leda projekt, att förhandla och att samarbeta både självständigt och i grupp. Ja, man ska också känna till sina egna starka och svaga sidor. Attityderna är i linje därmed. Den svenska versionen blir på ett ställe inte felaktig men väl ofrivilligt komisk: en föredömlig attityd innebär bland annat ”innovation både i privatlivet och samhällslivet”; det förra leder lätt tankarna till tidningarnas rådgivningsspalter.

Vad slutligen den sista nyckelkompetensen beträffar, har den en lång titel: ”Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer” kallas den på svenska. Definitionen av den är förhållandevis kortare men tämligen gåtfull. Det krävs att man har en ”god uppfattning om betydelsen av kreativa uttryck” både i form av ”idéer, erfarenhet och känslor i olika medier”. Dessa ”medier” ska inbegripa de olika konstarterna. Det är i synnerhet ordet ”medier” som förbryllar, eftersom det ordet i första hand brukar åsyfta tidningar, radio och TV. Dess motsvarigheter finns också i de engelska och tyska dokumenten, medan det franska har det långt mer passande ”formes”, former.

Kunskaper som krävs för denna nyckelkompetens är kännedom om ”centrala verk i kulturhistorien, inbegripet samtida populärkultur” – ett imponerande pensum också för ett livslångt lärande. Vidare är det viktigt att ha förståelse både för den kulturella och språkliga mångfalden i Europa och världen i övrigt och för estetikens roll i vardagslivet. Färdigheter är förmågan att ta till sig och uppskatta konstverk men också att själv vara aktiv och kreativ. Attityder av betydelse är förståelse för

⁴⁵ Tyska: ”ein Bewusstsein für ethische Werte”, danska ”bevidsthed om etiske værdier”, franska ”la sensibilisation aux valeurs éthiques” och italienska ”consapevolezza dei valori etici”.

den egna kulturen, något som sägs utgöra grunden för all respekt för den kulturella mångfalden i Europa och världen. Vidare ska man bejaka sin egen estetiska kreativitet.

Det livslånga lärandet

Begreppet ”livslångt lärande” har spelat en viktig roll i den pedagogiska debatten under flera årtionden nu. Normalt sett betecknar man därmed det lärande som sker efter ungdomsskolan och den därpå omedelbart följande formella postgymnasiala utbildningen. I EU:s rekommendationer måste dock begreppet tolkas så att det innefattar all utbildning och alltså också ungdomsskolan. Det blir verkligen fråga om lärandet under hela livet. Nyckelkompetenserna ska utvecklas från tidiga år och till och med under pensionsåldern.

I sak innebär detta inte någon djupgående förändring. Det är bara viktigt att hålla den vida syftningen i minnet. Det är hela *curriculum vitae*, hela livskarriären som avses.

I den meningen framstår det livslånga lärandet som ett bildningsbegrepp. Det handlar om hur människor formas av den kunskapsprocess som de genomgår från vaggan till graven.⁴⁶

Men det är viktigt att inse att begreppet samtidigt är flertydigt. Man kan urskilja två extremer. Å ena sidan kan det livslånga lärandet betraktas som en process som i huvudsak är styrd av den enskilde, åtminstone när denne kommit till vuxen ålder. Å andra sidan kan det vara en utveckling som helt och hållet bestäms av arbetsmarknadens villkor och krav. I det första fallet är det de egna intressena som är avgörande, och det finns både sammanhang och en känsla av inre mening i processen. Å andra sidan kan kassen mellan olika kunskapskrav bli tvära – när det arbete man skaffat sig kunskaper för försvinner tvingas man söka sig till nya arbetsmöjligheter där ens tidigare insikter kanske inte är något värda alls.

En rimlig utgångshypotes är att det för det mesta blir fråga om ett mellanting mellan extremerna. Ingen kan fullständigt negligera vilka möjligheter som arbetsmarknaden ger. Samtidigt är det själödande att helt ignorera sina egna intressen och sin egen fallenhet.⁴⁷

⁴⁶ Se härom min bok *Stenarna i själen*, a.a. s. 497-523.

⁴⁷ Detta dilemma har mig veterligen inte tagits upp i något central EU-undersökning. En skrift om livslångt lärande i EU:s regi är Lynne Chisholm - Anne Larsson - Anne-France Mossoux, *Lifelong learning: citizens' views in close-up: Findings from a dedicated Eurobarometer survey* (Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004). Men den gäller som framgår av titeln olika EU-medborgares inställning till det livslånga lärandet. Undersökningen lägger stor tyngdpunkt vid den digitala kompetensen. Ett ställe där vårt tema berörs har formen av ett konstaterande: ”Virtually all survey respondents see lifelong learning as having mixed purposes, that is, both work-related and personal aims, but the latter is slightly

Idealet med det självständiga valet finns utvecklat inte minst i den nordiska folkbildningstraditionen. Där är det individen – ensam eller tillsammans med andra – som söker sig till kunskaper och insikter som ter sig begärliga antingen för den personliga förkovran, tänkta samhällsinsatser eller framtida yrkeskarriär. Ibland är lärare inblandade, men det finns också studiecirkelsmodellen där likar gemensamt söker sig fram i lämplig litteratur.⁴⁸

Det finns å andra sidan exempel på hur drastiska förändringar på arbetsmarknaden tvingar människor till vidareutbildningar som de inte alls önskat sig. Under den svåra krisen på 1990-talet kunde man se hur sjukvårdspersonal med lång erfarenhet av sitt yrke och därmed sannolikt också stor yrkesskicklighet förlorade sina arbeten och erbjöds kurser i elementär databehandling. Det kallades kunskapslyft, men det kan ifrågasättas om det verkligen var ett lyft.

I boken *Den nya kapitalismens kultur* tecknar den amerikanske sociologen Richard Sennett en mörk bild av hur den globala arbetsmarknad som nu tar form devalverar de kunskaper och den yrkesskicklighet som en människa förvärvat. I stället kräver den ständigt nya kompetenser av henne, kompetenser som inte hänger samman med dem som hon redan förvärvat. Han talar om idealet av ”en individ som ständigt lär sig nya kunskaper, som förändrar sin ’kunskapsgrund’”. Denna individ måste ställa in sig på tillfällighetsarbeten än här, än där, utan att det finns något närmare samband mellan vad hon eller han gjorde nyss och vad som nu står på agendan.⁴⁹ Sennett går in på vad detta kan innebära för skola och utbildning. I de ekonomiska kriserna för några årtionden sedan kunde man ännu hoppas på att genom utbildning skaffa sig en bättre framtid. Sennett ser pessimistiskt på den möjligheten idag. Framför allt värderas erfarenhet allt lägre. Snarare är det viktigt att komma fräsch och med färsk kunskaper till sitt nya arbete.⁵⁰ Ordet ”erfarenhet” är annars, kan man tillägga till vad Sennett säger, ett av de stora bildningsorden. Det bygger på ordet ”fara” i meningen resa. Den som har erfarenhet har gjort en lärorik resa, kanske inte över de sju haven men genom livet. Hon eller han har inhämtat något som är av betydelse för både arbete, samhällsengagemang och ett rikt personligt liv.

more dominant overall.” (a.s. s. 16). Det talas däremot inte om någon konflikt mellan de båda typerna av ändamål.

⁴⁸ Jag noterar att den engelskspråkiga Wikipedia framhåller just studiecirkeln som ett viktigt exempel på “lifelong learning”: “In Sweden the concept of ‘study circles’, an idea launched almost a century ago, still represents a large portion of the adult education provision.” Själva påståendet om Sverige kan ifrågasättas, men det viktiga i vårt sammanhang att studiecirkeln, själva inbegreppet av självstudier i grupp, framhålls på detta sätt. – http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_education.

⁴⁹ Richard Sennett, *Den nya kapitalismens kultur* (2006, svensk översättning Stockholm: Atlas, 2007), s. 38f.

⁵⁰ Ibid. s. 63-77.

Ett annat ord som Sennett tar upp är ”hantverksskicklighet”. Han ger ordet en vidare innebörd än vanligt: det finns både en intellektuell och en social hantverksskicklighet. Den intellektuella kommer till exempel till uttryck i strävan att skriva tydligt och begripligt, den sociala i att ”forma ett livskraftigt äktenskap”. I samliga fall framstår saken som viktig för sin egen skull och målet för den hantverksskicklige är objektivisering, alltså att skapa något som i vidaste mening kan betraktas som ett föremål. För städerskan kan det vara ett renstädad hus, för författaren en väl genomarbetad text.⁵¹

Även hantverksskickligheten, ja själva stoltheten över ett gediget arbetsresultat, får enligt Sennett allt svårare att komma till tals i den nya kapitalismens värld. Där kan kampen om en allt knappare tid till exempel få företagen att, trots de egna specialisternas harm, sända ut ofärdiga datorprogram, i hopp om att konsumenterna ska rätta till felen eller åtminstone klaga när de väl sätts att använda programmen.⁵²

Kort sagt, den bild av vad som håller på att ske i världen idag som Sennett ger innebär att det livslånga lärandet snarare skulle närma sig den andra extremen: den enskilde skulle tvingas kasta sig mellan olika verksamheter som råkar komma i deras väg utan att ha något inre samband med varandra.

Här är inte platsen att säga något om vilken roll den gamla folkbildningstanken kan ha idag eller i vilket utsträckning Sennetts mörka bild är alltigenom realistisk. Det väsentliga i vårt sammanhang att är mångtydigheten i begreppet livslångt lärande blir tydlig.

Andra röster

Samtidigt som OECD och EU arbetat med sina nyckelkompetenser har det pågått ett intensivt arbete också i Sverige inom samma fält. Detta arbete har givetvis inte varit oberoende av vad som varit på gång inom de internationella organisationerna – tvärtom har processen framför allt i Bryssel följts på nära håll. Men man har också arbetat självständigt för att skaffa sig föreställningar om vad rimliga nyckelkompetenser kan vara idag. Det viktigaste resultatet är den omfattande

⁵¹ Ibid. s. 77-85. – Vad Sennett åsyftar motsvarar det grekiska begreppet *technē*, det som alltså ligger till grund för vårt ”teknik” men som har en betydligare vidare och rikare innebörd i till exempel Aristoteles tänkande.

⁵² Ibid. s. 78f. – En mig närstående specialist på ämnet bekräftar i stort sett Sennetts bild. Han vill dock precisera att ”företaget hoppas att användarna skall hitta felen, snarare än faktiskt åtgärda dem - man tar betalt för en produkt och förväntar sig mer eller mindre att den första versionen kommer att innehålla en massa problem som man fixar efter att användare rapporterar in dem.” Min sagesman fortsätter: ”Det har t.o.m. gått så pass långt att många större företag helt enkelt alltid undviker första versionen av nya produkter [...] för att man på förhand kan gissa sig till att det kommer innehålla så mycket problem att det inte är värt det förrän efter att de första omgångarna patchar (versioner med buggfixar) kommit ut.” (e-brev från Per Liedman till mig 2007-12-20.)

undersökning, byggd bland annat på ett stort antal intervjuer, som KK-stiftelsen och Svenskt Näringsliv genomfört och som föreligger under titeln *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*.⁵³ Det är ett dokument som framstår som mer enhetligt och mindre skolastiskt stelt än EU:s rekommendationer om nyckelkompetenser. Det viktigaste enskilda begreppet som framförs är begreppet *vilja* som jag kommer att fokusera efter en mer allmän beskrivning av framställningen.

Den bakgrund som tecknas är välbekant från andra rapporter som Svenskt Näringsliv står bakom: Sverige håller på att halka ner i välståndsligan, globaliseringen innebär en utmaning men också nya möjligheter, ålderspyramiden i ett land som Sverige utgör ett problem, och informationsrevolutionen är idag en ny basteknologi av samma omvälvande betydelse som en gång elektriciteten och förbränningsmotorn. Välbekant är också kritiken av den gamla faktormodellen enligt vilken produktionen bestäms av i tur och ordning råvaror, arbetstimmar, kapital och produktionsteknik. Enligt en sådan modell är det obegripligt varför Sovjetunionen blev ett ekonomiskt misslyckande. I stället föreslår man en institutionsmodell. Med ”institution” menas här regelverk. Det regelverk som befrämjar tillväxt innebär olika grundläggande friheter, inklusive fri konkurrens, liksom god utbildning och vakthållning mot fördomar och diskriminering. Vidare krävs det att den som ”gör insatser för att lösa andra människors problem” möter uppskattning både i form av ekonomiska belöningar och positiva attityder i omgivningen. Ett sådant regelverk kräver en stark stat, heter det vidare.⁵⁴ Men förutsättningen är också vad man kallar informella regler vilka preciseras som ”attityder, traditioner och värderingar”.⁵⁵ Det förblir oklart hur dessa tre begrepp förhåller sig till varandra. Attityder och värderingar kan beteckna snarlika storheter, och båda kan såväl härbärgas av traditioner som strida mot dem.

Anledningen till att institutionsmodellen anses överlägsen är att den öppnar möjligheter för var och en att utträta något av egen kraft. Halvt lyriskt heter det att det enbart är ”genom människors drömmar och fantasi, kreativitet och initiativkraft som samhällen kan utvecklas”.⁵⁶

Därmed har man öppnat vägen för det avsnitt som är mest central ur vår synpunkt, nämligen det om kompetensen. Det påpekas helt riktigt att en människa inte är kompetent över huvud taget utan alltid för särskilda uppgifter. Kompetenser är med andra ord innehållsbestämda, något som inte framskyntar i EU:s dokument.

⁵³ Dokumentet finns att hämta på adress www.kks.se/upload/publikationsfiler/foretagens_kompetensbehov_en_utmaning_for_sverige_2006_publ.pdf.

⁵⁴ Citatet från ibid. s. 14.

⁵⁵ Ibid. s. 15.

⁵⁶ Ibid. s. 14.

Själva definitionen av kompetens hämtar man från Standardiseringsinstitutet (SIS) som säger att kompetens är ”*förmåga* och *vilja* att utföra en uppgift genom att tillämpa *kunskaper* och *färdigheter*”. Däri kan man enligt vårt dokument urskilja fyra olika moment, nämligen de som kursiveras i citatet. Förklaringarna av var och en av dem är knappast klargörande. Förmågan preciseras i termer av ”erfarenheter, förståelse och omdöme att omsätta kunskaper i praktiken”, kunskaper som ”fakta och metoder; att veta hur” och färdigheter ”att kunna utföra i praktiken; att göra”. (Bestämning av viljan återkommer vi till till sist.) Orden är inte relaterade till varandra på ett enkelt, logiskt vis, och när det gäller kunskaper blir man förvånad över sammanställningen av fakta och metoder vilka båda tycks ha att göra med ”att veta hur” (fakta brukar förknippas med förmågan att ”veta *att*”). Färdigheterna inskränks å andra sidan till förmågan ”att kunna utföra i praktiken; att göra”.⁵⁷

Det heter vidare att den enskilde själv måste bygga upp sin kompetens och inte överlåta detta till någon annan. Vad som åsyftas är oklart. Har man någonsin hävdats något annat?

En viktig roll i framställningen spelar förändringarna av såväl arbetets organisationsformer – den stelt hierarkiska strukturen är inte längre gångbar – som själva anställnings- och arbetsförhållandena. Angående de senare sägs det att storföretagen i framtiden förlorar relativt sett i betydelse till småföretagen och att man också kan räkna med många ”soloföretagare”. Bland de senare nämns också lärare – är det möjligen den gamle privatläraren, en viktig figur för hundra eller tvåhundra år sedan, som väntas tillbaka?

Tankarna går osökt till Richard Sennetts dystra samtidsbilder när det påpekas att människor måste vara beredda på att efter flera års arbete ”skaffa sig en helt ny kompetens”.⁵⁸

En intressant anmärkning gäller den långa ledtiden inom utbildningssektorn. Ledtid är den tid som förflyter mellan det att en process påbörjas och avslutas; det nutida kvalitetstänkandet inom till exempel industrin är i hög grad knutet till försöken att minimera ledtiden. Inom utbildningen ställer det sig svårt att förkorta ledtiden, förklarar rapporten med rätta. Så snart det gäller utbildning blir tidsåtgången med nödvändighet stor. Särskilt lång blir den om nya kompetenskrav innebär att lärarutbildningen måste göras om. I så fall kan det ta mer än ett årtionde innan de nyskolade lärarna kan utsända sina första adepter i yrkeslivet.

I slutet av den allmänna delen av dokumentet följer den direkta motsvarigheten till EU:s nyckelkompetenser (varvid är att märka att bestämningen ”nyckel-” här saknas, något som dock inte förefaller ha någon substantiell betydelse). Grupperingen är annorlunda, och några kompetenser kommer till. Framför allt består skillnaden i att KK-stiftelsen och Svenskt Näringsliv inte känner sig

⁵⁷ Ibid. s. 16.

⁵⁸ Ibid. s. 21.

föranlåtna att ta upp kompetenser som har med människors roll som medborgare eller som bärare av en estetisk kultur. (Detta står således i kontrast till Mertens tidiga utredning i ämnet.)

I uppräknningen urskiljs först vad som kallas baskompetensen, vilken visar sig bestå i att läsa, skriva och räkna. Som nummer två framhålls den sociala kompetensen, som beskrivs på ett intressant sätt som ”förmåga att skickligt uppfatta, bemöta och relatera till andras känslotillstånd och behov samt att kunna samarbeta och kommunicera”. Den tredje beståndsdel är den interkulturella kompetensen, viktig i en alltmer internationaliserad värld. Analytisk kompetens, innebärande förmågan att lösa problem och kritisk bedöma olika påståenden, följer därefter. De båda avslutande kompetenserna ter sig naturliga med tanke på vilka som står bakom utredningen. Dels gäller det – liksom i EU-dokumentet – entreprenörskap, dels förmågan att bli en god ledare.⁵⁹

Efter denna presentation av kompetenskrav som ställs inom alla de här aktuella näringsgrenarna kommer en genomgång av särskilda behov inom olika typer av företag. Intressantast är den utredning som gäller industrin. Där talas inte bara om vikten av ”frontkunnande” utan också hur tvärvetenskapliga perspektiv blivit viktiga inom industrin. Återigen understryks hur viktigt det är med både baskunskaper och social kompetens.

Därtill fogas också ”viljan att göra ett bra jobb”.⁶⁰ Återigen dyker alltså det tydligen avgörande ordet ”vilja” upp, och det är dags att säga något om det begreppet. Det har uppenbarligen en särställning i KK-stiftelsens och Svenskt Näringslivs framställning.

Låt oss återgå till den bestämning som tidigare i dokumentet görs av vad viljan är för något. Hela satsen lyder ”VILJA: attityder, engagemang, mod och ansvar”.⁶¹ Det gäller uppenbarligen detsamma om viljan som om förmågan, kunskaperna och färdigheterna: det är inte en definition som åsyftas. Snarare är bestämningen vad man skulle kunna kalla associativ – från viljan går tankarna vidare till attityder, engagemang, mod och ansvar. Åtminstone engagemanget, modet och viljan uppfattas som positiva värden; och förvisso är det godartade attityder som förutsätts. Men viljan är det överordnade begreppet.

För att förstå varför ordet ”vilja” spelar en så avgörande roll måste man gå tillbaka till den institutionsmodell som man presenterat tidigare och som ställs mot faktormodellen. Människor måste uppmuntras till att ta egna initiativ och till omsätta sina kunskaper i praktisk verklighet. De måste helt enkelt få anledning att *vilja* uträtta något på egen hand. På så sätt motsvarar viljan åtminstone delvis det

⁵⁹ Ibid. s. 29-32.

⁶⁰ Ibid. s. 36f; citatet från s. 37.

⁶¹ Ibid. s. 16.

som kallas attityder i EU-dokumentet, dock med den skillnaden att attityderna i det senare är betydligt mer specificerade.

Även Sveriges Kommuner & Landsting (SKL) har tagit upp frågan om nyckelkompetenser i nära anslutning till EU-arbetet, främst i dokumentet *Nyckelkompetenser för livslångt lärande* (2006). Deras talesman har varit Mats Söderberg.⁶²

SKL säger sig ha stort förtroende för EU-kommissionens arbete och har därför enbart undersökt vad rekommendationerna innebär på regional och lokal nivå. Vi kan därför nöja oss med att summera Mats Söderbergs synpunkter från seminariet.⁶³ Han betonar där vikten av att utbildningen för livslångt lärande anpassas noga efter lokala och även individuell behov. Lärcentra ska därför inte ha samma utformning över hela landet. Slutligen säger han att Sverige tidigare varit drivande i de frågor som det här berörs men att så inte längre är fallet. Han hoppas att rekommendationerna från EU-kommissionen ska ”ge ny ’fyr i brasan’”.

Vad det senare beträffar har hans förhoppningar hittills inte infriats. Det finns i skrivande stund ingen svensk debatt om nyckelkompetenserna, och efter att vid en rad olika föreläsningar runt om i landet ha frågat olika auditorier om de hört talas om dessa nyckelkompetenser och överallt fått nej till svar, vågar jag också påstå att de är obekanta även bland dem som har intresse av kunskaps- och kompetensfrågor.⁶⁴ Detta kan vara en viktig utgångspunkt för diskussionen om vad EU:s rekommendationer kan ha att betyda för dagens svenska skola.

Nyckelkompetenserna och de svenska läroplanerna

Det är nu dags att till sist ställa sig frågan hur EU:s rekommendationer förhåller sig till de gällande läroplanerna för det obligatoriska och det frivilliga svenska skolväsendet, alltså Lpo 94 och Lpf 94. I bakgrunden till de båda senare finns givetvis utredningen *Skola för bildning*, men eftersom det är en text på helt annan nivå – argumenterande och stoffrik – låter sig inga enkla jämförelser göras med EU-dokumentet. *Skola för bildning* skulle snarare jämföras med Rychen-gruppens arbeten, men det skulle å andra sidan föra ganska långt bort från själva huvudfrågan: vad betyder de nya rekommendationerna för bestämmelserna för den svenska skolan?

⁶² Mats Söderberg har vänligen upplyst mig om SKL:s insatser i frågan i ett e-postsvar 20 november 2007. På nätet finns att tillgå dels rapporten *Nyckelkompetenser för livslångt lärande* (2006) – vilken enligt <http://www.skl.se/artikel.asp?A=23639&C=3985> har Christina Tallberg som författare med Mats Söderberg som expert, dels protokoll från en diskussion i SKL:s regi den 21 juni 2006, under medverkan av Tapio Saavola, EU-kommissionens generaldirektorat, Jonas Berggren, Svenskt Näringsliv, och Mats Söderberg från SKL.

⁶³ Jämför föregående not.

⁶⁴ För att i någon mån råda bot på detta publicerade jag en artikel i *Dagens Nyheter* 24.1.2008, ”Bildad? Nej tack, nyckelkompetent”.

Vid en jämförelse måste man hålla i minnet att ganska många år nu förflutit sedan läroplanerna fastställdes. Vad som kallas digital kompetens i EU-dokumentet skulle till exempel inte ha kunnat formuleras på det sättet i Lpo 94 eller Lpf 94, vid en tid då internet inte alls hade den utbredning eller omfattning som det har idag.⁶⁵

Lika stor är säkert också skillnaden mellan de opinionsvindar som påverkade 90-talets läroplaner och de som nu präglar Europa i allmänhet och Sverige i synnerhet. Skolan är och förblir ett område där ideologiska motsättningar är starka och ofta oförmedlade. Det är också ett fält där opinionerna skiftar relativt snabbt, betydligt snabbare än när det till exempel gäller den ekonomiska politiken.

Men låt oss åtminstone tills vidare bortse från dessa reservationer och ställa frågan oförmedlat: Vad kan EU:s rekommendationer få för rimliga konsekvenser för gällande läroplaner, antingen i fråga om direkta förändringar eller åtminstone omtolkningar?

Jag har redan påpekat och kommer strax tillbaka till att EU:s nyckelkompetenser kan tolkas på olika sätt. Enligt en tolkning skulle de helt strida mot andan i 90-talets svenska reformer, enligt en annan kan de göras någorlunda förenliga med den. Den förra regeringen valde den senare linjen, att döma av ett samråd med EU-nämnden som hölls i februari 2006 och då bland annat den tilltänkta nyckelkompetenserna presenterades. I protokollet heter det att ”Sverige ser inga problem med skrivningarna i rekommendationen”. Och vidare: ”Även bilagorna [med definitioner med mera] tycker vi stämmer väl överens med de mål som på olika sätt uttrycks i svenska styrdokument. Även om ordalydelse inte är exakt överensstämmande, så menar Sverige att alla de åtta nyckelkompetenserna finns representerade i läroplaner och kursplaner på olika sätt.”⁶⁶

Den nuvarande regeringens uppfattning är obekant för mig.

Innan vi går in på frågan om de olika tolkningsmöjligheterna av de åtta nyckelkompetenserna är det på sin plats att se på vissa mer begränsade och precisa likheter och skillnader mellan de tre dokument som vi här har under luppen.

Det finns vissa likheter mellan å ena sidan Lpo 94 och Lpf 94 och å andra EU:s rekommendationer. Till exempel betonas vikten av att skolan lär eleverna social kompetens och uppmuntrar deras initiativkraft. Skillnaderna består förstås i att dessa förmågor utgör (delar av) nyckelkompetenser i EU-dokumentet, medan de flyter in i en mer löpande textmassa i Lp-dokumentet. Etiska dimensioner är närvarande i framställningen om nyckelkompetenserna men explicit framhävda i Lpo och Lpf. (Inom parentes sagt kan också noteras att ordet ”vilja” faktiskt dyker upp i Lpf 94, alltså själva centralbegreppet i KK-stiftelsens och Svenskt Näringslivs

⁶⁵ I Lpo 94 heter det att av målen i grundskolan är att ”använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande” – det är en början men inte mer.

⁶⁶ Se *Regeringens samråd med EU-nämnden. EU-nämndens möte 2005/06:21*. Dokumentet är tillgängligt på adress <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=6336&DocGU>.

kompetensskrivning. Ordet har dock inte samma avgörande eller svårbestämda innebörd som i det senare aktstycket.)

De synliga skillnaderna är större. Ett tema som nästan helt saknas i EU-dokumentet är miljöfrågorna,⁶⁷ medan deras vikt framhålls i Lp-dokumentet och med särskild emphasis i Lpf 94.⁶⁸ Anledningen till frånvaron i redogörelsen för de olika nyckelkompetenserna är svår att få klarhet i. Kanske beror det på att siktet är så inställt på kompetensbegreppet att det blivit mer tillfälligt vilka tematiska krav som ställs. Det är kanske mer av en tillfällighet att det som nämns är grundläggande insikter i naturvetenskap och teknologi, en del historiska sammanhang och de olika konstarternas utveckling, medan tystanden kring andra teman – som miljön – inte får leda till några som helst slutsatser om att de skulle sakna betydelse.

Betydelsen av fysisk aktivitet framhävs i de svenska styrdokumentet, inte i EU-rekommendationerna. Viktigare är av allt att döma att kunskapens *praktiska* sida inte alls tas upp i de senare, medan det talas om praktiska och till och med sinnliga aspekter på kunskapen i Lp-dokumentet.⁶⁹ Hur ska man förstå frånvaron i rekommendationerna från EU? Rymms det under delrubriken ”teknisk kompetens”? Rychen-gruppens betoning av förmågan att hantera olika slags verktyg kan ju tänkas innefatta också handens skicklighet, men en sådan direkt öppning ger inte EU.

Ett viktigt tema i Lpo och Lpf är etiken. Ord som ”etik” och ”moral” saknas helt i EU-dokumentet. (Under attityder av betydelse för naturvetenskaplig och teknisk kompetens nämns ”intresse för etiska frågor”; men vad som avses därmed och i detta sammanhang förblir dunkelt.) Mycket av det som ordet täcker figurerar i stället under rubriken ”Attityder”. Attityderna är, kan man säga, till stor del ett slags operationaliserad etik. En full kompetens inbegriper sådant som förståelse för kulturell mångfald, kritiskt sinne, nyfikenhet, respekt för sanningen, respekt för andra och för mänskliga rättigheter. Till attityder räknas givetvis också egenskaper som inte kan räknas till etikens område, som förståelse för språkets betydelse, självförtroende, förmågan att göra sig gällande eller förståelse för den egna kulturen.

Frågan om vad reduktionen av etiken till vissa attityder innebär återkommer jag till i den avslutande diskussionen.

Den etiska dimensionen är också central i de gällande svenska styrdokumentens betoning av skolans fostrande uppgifter, till exempel i värdegrundens ord om

⁶⁷ Möjligen kan kraven på ”respekt för säkerhet och hållbarhet” gällande den naturvetenskapliga och tekniska kompetensen liksom talet om ”hållbar utveckling” i samband med den sociala kompetensen ses som antydningar om miljöfrågornas betydelse.

⁶⁸ ”Miljöperspektiv i undervisningen ska ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna.” – Lpf 94, s. 5.

⁶⁹ Lpo 94, s. 6 = Lpf 94, s. 3.

”individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”.⁷⁰

Även gällande skolans fostrande uppgifter kan sägas att den enda motsvarigheten i EU:s rekommendationer måste sökas under rubriken Attityder. Det som i Lpo och Lpf sägs om personlig utveckling och individuell anpassning av undervisningen saknar också direkt motsvarighet i EU-dokumentet. Här kan man möjligen förmoda att själva kompetensbegreppet lägger hinder i vägen för en sådan individualisering. Kompetensnormerna fastställer vilken standard *alla* i princip ska nå upp till, och då kan det inte samtidigt bli tal om olika personliga avvikelser.

Men viktigast är skillnaderna i kunskapsbegreppet. I synnerhet framstår här avsnittet ”Kunskaper och lärande” i Lpf 94⁷¹ som påtagligt olik vad EU rekommenderar. I Lpf 94 heter det att kunskapen ”kommer till uttryck i många former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra”. Det är långt från den stela uppdelningen i kunskaper, färdigheter och attityder. Däremot kan texten i samma avsnitt väcka associationer till nyckelkompetensen Lära att lära i kravet att eleverna ”skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter”. Men här är som vi minns EU-texten torftig i jämförelse med OECD:s motsvarande dokument. Det är ett rimligt antagande att intentionen i Lpf 94 ligger betydligt närmare det senare än det förra.

Detta blir ett desto mer rimligt antagande med tanke på textens fortsättning, där det talas om skolans uppgift att skapa ”de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”. Här skjuts alltså bildningsbegreppet i förgrunden – det begrepp som gett titeln för den bakomliggande utredningen *Skola för bildning* – och här gäller det således hur skolan genom sin kunskapsförmedling och sin fostran ska bidra till att *forma* (bilda) eleven för den fortsatta levnadsbanan, något som ytterligare betonas i talet om att eleverna ska bli ”medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling”.

Med bildningsbegreppet kommer vi också i närheten av idéerna om det livslånga lärandet. Begreppet som sådant är som vi sett inte entydigt. I Lpf 94 betonas att vuxenlärandet måste hänga samman organiskt med ”tidigare utbildning och livserfarenhet”.⁷² Därmed utesluts möjligheten att i livslångt lärande främst se en mekanisk anpassning till arbetsmarknadens skiftningar.

Bildning och livslångt lärande har sitt samband med vad som sägs om studiernas mål i de båda styrdokument. Därvid är distinktionen mellan ”mål att sträva mot” och ”mål att uppnå” avgörande. De förra anger snarare en riktning eller inriktning

⁷⁰ De citerade orden kommer i den något olyckliga mening där det också talas om ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”. Rent historiskt är det inte riktigt att tillskriva den kristna traditionen – som i sig är utomordentligt mångskiftande – denna roll. Vad man beskriver är snarare en sekulariserad tradition, vilken i och för sig också starkt påverkat stråk i nutida kristendom.

⁷¹ Lpf 94, s. 6.

⁷² Ibid. 8.

och har därmed en självklar roll i bildningsdiskussionen.⁷³ Mål att uppnå kan däremot formuleras som krav som i första hand ställs på skola och lärare men som givetvis i den enskilda betygsättning också blir till krav på den enskilda eleven.

Till målen att sträva emot hör i den obligatoriska skolan i hög grad etiska ideal vilka ska grundas ”på kunskaper och personliga erfarenheter”. Respekt för andra människors egenvärde, empati och miljöansvar hör också dit. Men även nyfikenhet och lust är lära är viktiga, liksom ett personligt förhållandet till lärandet.⁷⁴ Vad gäller den frivilliga skolan får kraven på kunskaper en förhållandevis större plats bland strävansmålen. Men dessa kunskaper ska vara personligt förankrade och därmed relaterade till de egna livserfarenheterna.⁷⁵

Målen att uppnå skiljer sig givetvis i princip inte från målen att sträva emot. Den stora skillnaden är däremot att man här kan säga vad som är både nödvändigt och tillräckligt för skolan att lära ut. Listan både för grundskolan och de frivilliga skolformerna är imponerande lång och gäller en rad olika kunskapsområden eller i princip alla som kan dyka upp på skolans scheman.

Avslutande diskussion: den stora tvetydigheten

Det är ett mindre antal kortare texter som stått i centrum för framställningen. Först och främst är det givetvis EU:s rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande. Men denna text är inte oberoende av motsvarande dokument som OECD arbetat fram något tidigare. Detta är i sin tur ett koncentrerat utflöde av vad Dominique Simone Rychen och hennes grupp utvecklat i en rad publikationer. Det första och i den meningen grundläggande dokumentet om begreppet nyckelkompetenser är en artikel av Dieter Mertens från början av 1970-talet.

För uppfattningen om vad EU:s rekommendationer kan betyda för svenska förhållanden är uttalanden i ämnet av inflytelserika svenska aktörer av betydelse. Viktigast är härvidd KK-stiftelsens och Svenskt Näringslivs utredning *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*.

Men den centrala jämförelsen är ändå den mellan EU:s dokument och de gällande styrdokumenterna för det svenska skolväsendet, Lgo 94 och Lgf 94.

Det är därvidd att komma ihåg att EU:s rekommendationer lämnar en rad avgörande frågor öppna. Den första gäller hur begreppet nyckelkompetens ska tolkas. Själva dokumentet ger oss ingen klarhet, och inte heller de omedelbara förarbetena lämnar någon närmare upplysning. Däremot är begreppet problematiserat i OECD:s motsvarande arbeten och än mer i Rychen-gruppens egna skrifter och i

⁷³ Om Ulf P. Lundgrens tankar bakom begreppet strävansmål, se Donald Broady och Ulf P. Lundgren, ”Hela havet stormar – om skolpolitikens förvandlingar”, *Ord och Bild* nr 3-4, 2006, s. 8-19.

⁷⁴ Lpo 94, s. 8-12.

⁷⁵ Lpf 94, s. 9-11.

Mertens uppsats. Kan detta tjäna som tolkning också för EU-dokumentet? Det är inte givet men inte heller osannolikt.

Begreppet nyckelkompetens i den djupare innebörden kan jämföras med det begrepp *rotkunskap* som jag själv utvecklat i annat sammanhang. Innebär de båda ungefär samma sak, eller finns det någon väsentlig skillnad?

Ordet ”nyckelkompetens” har två led. Frågan vad nyckelmetaforen kan innebära har vi vid det laget redan utrett. Men det krävs också en förnyad granskning av själva kompetensbegreppet. Härvid blir det dags att åter lägga det vid sidan av de svenska styrdokumentens målbegrepp, i synnerhet sådant detta specificeras i strävansmålen.

Målbegreppet måste också relateras till den stela men nu överallt förekommande tredelningen kunskap – färdighet – attityd eller det som i engelskspråkiga dokument ofta förkortas KSA (ibland kastas bokstäver och därmed ordningen om – det väsentliga är de tre leden K, S och A).

Kompetensbegreppet är ständigt närvarande i dagens diskussioner om skola och utbildning. Varför? Är det inte rimligt att anta att det fått ungefär samma roll – och delvis också samma innebörd – som det likaledes överallt förekommande begreppet *kvalitet*?

Man talar om kvalitet men avser i själva verket nästan alltid enbart kvaliteter som kan kvantifieras. Ofta söker man kvantifiera sådant som bara låter sig kvantifieras i en ytterst ytlig mening (som estetiska eller etiska kvaliteter). Kompetenser kan också fresta till kvantifieringar. Vi ska strax se att det finns en utbredd föreställning om att KSA, alltså momenten i EU-dokumentets nyckelkompetenser, kan kvantifieras.

Kvantifiering innebär bland annat att man söker nöja sig med enbart den formella sidan till exempel av en kompetens. Vi har redan skymtat det förhållandet i diskussionen av den digitala kompetensen. Undersökningar visar att sådan kompetens alltid är knuten till innehåll – man är helt enkelt digitalt kompetent på vissa områden men inte på alla. Redan det innebär svårigheter att kvantifiera kompetensen.

Slutfrågorna blir: måste man tänka sig att EU:s nyckelkompetenser pekar mot en ökande kvantifiering av olika kunskapsprestationer? Är det möjligt att tolka EU-dokumentet i all dess mångtydighet på ett sätt som ligger närmare de gällande svenska styrdokumentet? Utesluter kompetensbegreppet målbegreppet? Kan uppdelningen KSA inte förenas med ett enhetligt kunskapsbegrepp?

Det är inte möjligt att entydigt besvara dessa frågor. Men mångtydigheten lämnar däremot vägen öppen för ideologiska konfrontationer av det slag som vi verkligen inte är obekanta med.

I EU:s rekommendationer lämnas själva begreppet nyckelkompetens utan förklaring. Av Rychen-gruppens arbeten får vi däremot en klar föreställning om hur de olika kompetenserna hänger samman. Kunskaper har tre olika uppgifter vilket illustreras med tre cirklar som delvis sammanfaller. Dels utgör de förutsättningar för att använda redskap interaktivt, dels att interagera i heterogena grupper, dels och slutligen att ge individen möjligheter att handla självständigt. Men först i Mertens tidiga dokument blir själva metaforen ”nyckel” helt klarlagd. Kunskapsnycklarna gör det möjligt att finna öppningar till olika typer av specialkunskaper vilka är viktiga i ett snabbt föränderligt yrkes- och samhällsliv. Nyckelkunskaper kan antingen vara basala – alltså ett slags grundkunskaper – eller horisontella, det vill säga innebära att man får en vidare utsikt i kunskapsvärlden. Exempel på det förra är logiskt och kritiskt tänkande, förmåga att fatta beslut och att samarbeta, på det senare bibliotekskunskap och statistik, förståelse för olika symbolspråk och grundläggande kunskaper i främmande språk. Den optimistiske Mertens tänker sig att nyckelkompetenserna har betydelse för alla de tre sfärer som återkommer hos Rychen, alltså yrkeslivet, livet som medborgare och samhällsvarelse, och livet som individ.⁷⁶

Vad Mertens här framhåller innehåller viktiga poänger. Framför allt söker han typer av kunskaper som motverkar det problem som ofta tynger skolarbetet, nämligen stofföverflöd. Så många intressen kräver en särskild plats på schemat, och så många fakta ska pressas in i olika ämnen. I utbildningar som direkt förbereder eleverna för yrkeslivet är det ofta summan av aktuella yrkeskunskaper som man söker foga in i skolarbetet, trots att denna kunskapsmassa är snabbt föränderlig.

Bland EU:s nyckelkompetenser finns flera som, om man följer den förklarande texten, kan innebära just stofföverflöd – man behöver bara tänka på vad som sägs om naturvetenskap och teknik eller om kulturarvet.

Detta nyckelbegrepp kan i sin tur jämföras med olika organiska metaforer som förekommer i litteraturen kring utbildning och kunskap. För egen del har jag utvecklat begreppet rotkunskap i min bok *Ett oändligt äventyr*.⁷⁷ Rotkunskaperna utgör en förutsättning för de flesta detaljkunskaper. De förändras – men inte alls så snabbt som detaljkunskaperna. Några fortsätter att verka över årtusenden, andra kanske bara över årtionden. Men de öppnar vägen till det specifika vetandet i vilken livssfär detta än står att finna.

Skillnaden mellan en organiskt präglad metafor som rotkunskap och en mer mekanisk som nyckelkompetens ligger i att den förra pekar på ett växande, den senare på en uppnådd standard. På så sätt är den förra mer dynamisk och lättare förenlig med föreställningar om mål för skolarbetet, i synnerhet i bemärkelsen mål att sträva mot.

⁷⁶ Mertens, a.a. s. 37-43.

⁷⁷ *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper* (Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2001), s. 17.

Vi måste därför rikta blickarna mot själva begreppet kompetens och dess implikationer. En kompetens åsyftar som redan påpekats en uppnådd nivå och implicerar i sig ingenting om hur denna nivå ska uppnås. Kompetens betecknar alltså ett resultat och inte en process. Den säger ingenting om mål eller ambitioner. Den är en standard.

I EU:s rekommendationer uppdelas varje nyckelkompetens i delarna kunskap, färdighet och attityd enligt ett mönster som idag är vida spritt. Mönstret känns igen från den så kallade Bolognaprocessen för den högre utbildningen och från ett otal andra dokument. På sätt och vis kan populariteten te sig gåtfull. Det är notoriskt svårt, även på engelska, att skilja mellan kunskap och färdighet (något som preciseringarna i EU:s rekommendationer ger många exempel på), och begreppet attityd är besvärligt att över huvud taget bestämma.

Vad som krävs är då en kraftig operationalisering som av de tämligen obestämde riktlinjer som ges i EU-dokumentet gör något som går att mäta. Populariteten hos triaden kunskap, färdighet och attityd (eller KSA med en vanlig förkortning) har nämligen med kvantifieringar att skaffa. Vi har redan sett hur Philipp Gonon i en artikel om Mertens pionjärbete anmärker att en av de stora skillnaderna som inträffat sedan början av 1970-talet är att man nu eftersträvar att göra kompetenserna mätbara. Det är i det ljuset han ser OECD:s arbete. Förvisso förekommer samma ambitioner när det gäller EU:s rekommendationer.

I överflödet av dokument som behandlar KSA kan vi välja några som är lätt tillgängliga på nätet. I en redogörelse för personalpolitiken inom den federala administrationen i USA är ”Knowledge, Skills, Attitudes for Effective Teams” en viktig rubrik. Med hjälp av psykologer har man där tagit fram listor över vad som krävs av ett effektivt team. Inledningsgrunden är självklart kunskaper, färdigheter och attityder. Det sistnämnda undflyende begreppet definieras som ”an internal state that influences an individual’s choices or decisions to act in a certain way under particular circumstances”. Det är alltså en individuell förmåga eller disposition som ska komma till uttryck i teamets arbete. Tanken är att också den ska kunna prövas och mätas i individuella test, även om den framför allt ska tränas upp i grupp.⁷⁸ I ett annat dokument, som utarbetats av universitetet i St. Gallen, Schweiz, betonas det att kompetenserna, vilka utgör kombinationen av kunskaper, färdigheter och attityder, är ”observable or measurable”.⁷⁹ Det lilla inskjutna ”or” kan fattas som en uteslutande disjunktion på så sätt att det antingen skulle vara fråga om observerbara eller mätbara egenskaper. Men det är en orimlig tolkning; snarare menas att de värden som ännu inte gjorts mätbara åtminstone måste vara observerbara.

⁷⁸ <http://www.opm.gov/performance/articles/075.asp>.

⁷⁹ <http://www.skagitwatershed.org/~donclark/performance/competencies.html>.

Exempellistan skulle kunna göras nästan ändlöst lång, men detta må räcka. Kompetensbegreppet i allmänhet och det som definieras i termer av kunskaper, färdigheter och attityder i synnerhet är populärt därför att det tycks öppna vägen för direkta jämförelser mellan olika individers möjlighet att utföra vissa uppgifter. Därmed hoppas man att få säkra mått som möjliggör rationella val och i slutändan en effektivare arbetsstyrka.

Tanken att just det som förs in under KSA skulle vara enkelt mätbart är en konvention – i själva verket ter sig mycket av det som brukar nämnas där extremt svårt att kvantifiera. Svårigheterna kan övervinnas om man inför olika slag av tester vilka definierar vad till exempel en bestämd attityd ska innebära i fråga om konkreta prestationer av olika slag.

Det kan här vara fruktbart att jämföra med ett annat begrepp som ständigt förekommer i liknande sammanhang idag, nämligen *kvalitet*.⁸⁰ Kvalitet är enligt den klassiska definitionen, som går tillbaka till Aristoteles, just det som *inte* går att mäta, till skillnad från kvantitet, det mätbara. Kvaliteter var alla egenskaper av typ färger. Den moderna naturvetenskapen har inneburit en långtgående kvantifiering just av sådana egenskaper, så t.ex. av just färgerna genom Newtons *Opticks* (1704), enligt vilken skillnaden mellan till exempel blått och rött var en skillnad i (det vita) ljusets brytningsvinkel, alltså något som kunde mätas.

Idag, när naturvetenskapens kvantifiering av kvaliteter gått så långt, menar vi normalt sett med ordet ”kvalitet” enbart hur bra eller dåligt något är. Det är kort sagt bara en typ av egenskaper som vi tänker som kvalitet. Frågan om något är bra eller dåligt faller utanför naturvetenskapens område. Däremot har både humanister och samhällsvetare gjort sig hemmastadda där.

Det allt överskuggande problemet gäller i vilken utsträckning kvaliteterna bra och dåligt låter sig kvantifieras. I själva verket är betygen i skolorna ett första försök till detta. I den form vi känner igen oss i börjar de utdelas i slutet av 1700-talet och sprider sig sedan snabbt. Det är standardiserade omdömen av typen berömlig, icke utan beröm godkänd och icke godkänd. Så snart de börjar utdelas väcks frågan hur man egentligen kan mäta prestationer på ett rättvist sätt. Det är frestande för betygsättare att ta spjörn mot prov som ger entydiga utslag. På annat sätt är det svårt att förklara hur till exempel utantillärning, rättstavning och multiplikationstabell fick den avgörande betydelse de fick i den gamla folkskolan. Det är betydligt svårare att sätta betyg på omdöme eller förmåga till kringsyn.

En ny etapp på vägen att kvantifiera kvaliteter inleds på 1920-talet långt bortom skolans värld. I USA uppfann man inom industrin nya, detaljerade metoder att

⁸⁰ Jag ber här att få hänvisa till volymen *Den omätbara kvaliteten* (red, Lars Strannegård, Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2007). Vad jag säger här utgör några av huvudtankarna i mitt eget bidrag till den volymen: ”Sancta Æmulatio, ’den heliga tävlingslusten’: Om kvaliteternas roll i ett historiskt perspektiv”.

kontrollera produktionen av olika varor. Det gällde inte längre enbart att se efter hurdan slutprodukten såg ut. Varje moment i tillverkningen skulle granskas. Komplicerade statistiska metoder utarbetades. På sätt och vis var det effektiviteten som kontrollerades. Men man talade om kvalitet, och det fick stor betydelse.

Efter andra världskriget introducerades detta nya, strängare kvalitetstänkande i Japan och vann genklang. Snart nog fick det också en omisskännligt japansk färgning. Produktionen skulle vara felfri, och betoningen skulle ligga på de små detaljerna. Det japanska begreppet *kaiizen*, förändring till det bättre, blev också viktigt: allt skulle förbättras, och för det krävdes det att alla anställda engagerades i ett ständigt förbättringsarbete men också att de fick ett visst inflytande över sin egen verksamhet.

De spektakulära japanska framgångarna inom industri och ekonomi gav idéerna internationell spridning. Vi har alla mött uttryck som ”lean production” och ”just in time”.

Tänkesätten har också spritt sig till andra sektorer av samhället. Även inom servicesektorn blev de snart viktiga: McDonald’s och 7 Eleven är uppbyggda enligt samma principer som industrin. Sedan några årtionden invaderas också den offentliga sektorn av ständigt nya så kallade kvalitetskontroller, och snart sagt varje utbildning ska numera ”kvalitetssäkras”.

Idag omges vi också av en mängd långt mer ytliga kvantifieringar. Varje bio- eller skivrecension förses med ett vist antal stjärnor eller prickar, vanligtvis från noll till fem. Antalet markeringar ska utgöra en sammanfattning av recensionens alla omdömen. På våra brukar tidningar testa de nya glassarna som introduceras inför den varma säsongen.

Inför dessa mer patetiska försök till preciseringar är det viktigt att göra distinktion mellan sådana kvaliteter som har med påtagliga funktioner att göra och sådana som gäller mänskliga – etiska, estetiska och intellektuella – värden. De förra är viktiga att kvantifiera på en ständigt växande varu- och tjänstmarknad, de senare lämpar sig inte alls.

Saken kompliceras av att gränsen mellan det ena och det andra inte är glasklar. Låt oss ta ett exempel. En citronpress har en enkel funktion, välbekant för var och en som rört sig i ett kök. Det gäller att så effektivt och enkelt som möjligt pressa saften ur en delad citron. Fruktköttet ska inte följa med och absolut inte kärnorna.

Men dagens citronpressar är betydligt mer än bara en funktion. De ska helst vara vackra, originella och uppseendeväckande också. De är kort sagt objekt för designares vedermödor.

Den mest berömda av alla citronpressar är den som fransmannen Philippe Starck designat. ”Juicy Salif” kallas den. Den står på tre långa, tunna ben. På en nätadress

kan man köpa Starcks citronpress för 1 350 kronor. Det är mycket pengar för en citronpress.

Men är den funktionell? Är den vacker?

De båda frågorna ligger förrädiskt nära varandra, men förhållandet mellan dem är svårgripbart. Skönheten är som bekant föremål för olika meningar. Några skulle säga att Starcks citronpress är ett under av smäcker elegans och raffinerad smak. Andra skulle finna den tillgjord och överarbetad – en gökunge i ett kök.

Det är ingen djärv hypotes att anta att kompetensbegreppets nutida utveckling utgör en parallell till vad vi här sett angående begreppet kvalitet. Uppdelningen av kompetenser i kunskaper, färdigheter och attityder är sakligt sett opraktisk. Men den är förknippad med drömmen om kvantifiering.

Varför är kvantifieringen så lockande i skolans värld? För det första ger den ett intryck av rättvisa. För det andra ger den en idag ofta eftersträvad genomskinlighet. Eleverna själva, deras lärare, föräldrar och blivande arbetsgivare får alla en inblick i vad för kompetens eleverna har.

Men båda dessa fördelar är samtidigt bedrägliga. Kan man vara säker på att de kvantiteter som uppges i alla avseenden är rättvisa? Det ska inte förnekas att det finns prestationer som kan mätas tämligen exakt, t.ex. hur snabbt man utför vissa uppgifter, som att springa 100 meter, eller hur säkert man utför grundläggande matematiska och språkliga operationer. Man kan kort sagt göra en funktionell bedömning. Men hur långt sträcker sig den? Vad fångar den? Och ger den verkligen full genomskinlighet? Vad säger den om elevernas omdöme? Om deras klokhet? Om deras förmåga att utträta något utanför skolans värld?

Det förefaller till exempel ytterligt svårt att göra en kvantitativ bedömning av en så sammansatt och samtidigt så kontroversiell kvalitet som social kompetens. Måste den i så fall inte reduceras intill meningslöshet? Samtidigt betraktas den i all sin svårfångade uppenbarelse som viktig i många sammanhang. Vi har sett hur den med emfas framhävs i KK-stiftelsens och Svenskt näringslivs stora utredning om viktiga kompetenser i näringslivet.

Kvantifieringar kan framför allt göras av formella färdigheter. Låt oss vända tillbaka till exemplet digital kompetens. Där går det att bedöma vissa formella färdigheter som den enskilde besitter. Men vad får det för konsekvenser att man i forskning kan visa att den digitala kompetensen i djupare mening alltid är bunden till innehållet: man är bra på att söka i och behandla vissa typer av material men inte alla? Olika innehåll kan i princip inte jämföras med kvantitativa metoder. I så fall måste de också omvandlas till form – och hur utför man den processen?

EU-dokumentet tycks genom sin KSA-struktur bereda väg för långtgående försök till kvantifieringar. Men den ger inte några entydiga riktlinjer av det slaget.

I stället öppnar den vägen för två olika tolkningsstrategier. Den första är den kvantitativistiska. Den leder till stora risker. Vetenskapshistorien är full av exempel på dåliga kvantifieringar. Det skulle gå att skriva en hel vetenskapshistoria på temat pseudokvantiteternas roll och skadeverkningar. Alltifrån siffermagins sätt att göra verkligheten förtrollad till avsigkomna matematikers försök att sätta etik och estetik på formel har pseudokvantiteterna haft sin betydelse. Vi är idag omgivna av lättvindig statistik och felslagna försök att mäta det omätbara.

Skolan kommer även fortsättningsvis att dela ut betyg.⁸¹ Men frågan är om betygen ska tjäna som den slutgiltiga domen över en elev eller en indikator på något som i själva verket är långt mer sammansatt än vad betyg någonsin kommer att kunna ange.

Vad jag förstår utesluter EU:s rekommendationer inte den anda som talar ur de nu gällande svenska styrdokumenterna Lpo 94 och Lpf 94. Uppdelningen i KSA skulle kunna ersättas av det vidare – och rikare – kunskapsbegreppet i dessa dokument. Nyckelkompetensen lära att lära skulle kunna berövas den slagsida åt studieteknik som är omissockännlig i EU:s preciseringar. I så fall skulle den också kunna rimma med det bildningstänkande som förefaller vara det enda rimliga med tanke på dokumentets totala titel – det gäller inte bara nyckelkompetenser, det gäller nyckelkompetenser för ett livslångt lärande. Livet bör betraktas som ett bildningsprojekt. I detta projekt ingår återkommande utbildningar.

Bildning och utbildning får inte göras till varandras fiender utan tvärtom. I bildningen ska utbildning ingå, och i utbildningar är bildningsaspekten viktig.

Vi lär oss inte för skolan utan för livet. Men livet måste finnas också i skolan.

Sven-Eric Liedman

⁸¹ För en utmärkt sammanfattning av hela betygspraktikens och –diskussionernas historia, se Gro Hanne Aas, *Likhet uten solidaritet? Idéhistoriske studier av karakter i utdanning og meritokrati* (Göteborg: Institutionen för idéhistoria och vetenskapshistoria, 2006).