



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bortom den enkla nyttan?

En undersökning av sex latinlärares syn på sitt ämne och dess möte med det senmoderna samhället

Christian Hohenthal

Kurs: LAU 395, examensarbete inom
lärarprogrammet, avancerad nivå, 15 hp

Handledare: Johan Järlehed

Examinator: Iah Hansén

Rapportnummer: HT13-1160-03



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Bortom den enkla nyttan? En undersökning av sex latinlärares syn på sitt ämne och dess möte med det senmoderna samhället

Författare: Christian Hohenthal

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Johan Järlehed

Examinator: Iah Hansén

Rapportnummer: HT13-1160-03

Nyckelord: latin, latinlärare, Habermas, kunskapssyn, diskursanalys, bildning, nytta

I mycket liten grad har svensk utbildningsvetenskaplig forskning undersökt latinämnet i skolan och dess lärare, allra minst i avseende på kunskapssyn. Utgångspunkten för denna uppsats är därför att rikta uppmärksamhet mot detta i forskningen förbisedda område. Syftet med föreliggande arbete är mer specifikt att undersöka hur gymnasielärare i latin motiverar sitt ämne och hur de uppfattar att ämnet betraktas av omvärlden. Arbetet vilar teoretiskt på den tyska filosofen Jürgen Habermas' teori om systemets kolonialisering av livsvärlden. Den habermaska utgångspunkten innebär att samhällets yttre ramverk, i synnerhet ekonomin och politiken, i allt större grad tränger undan människans livsvärld, vilken delvis kan förstås som hennes utrymme till meningsbärande förståelseprocesser. Arbetet har karaktären av en kvalitativ undersökning, som utgår från samtalsintervjuer med sex latinlärare. Materialet har analyserats ur ett diskursanalytiskt perspektiv. Resultatet ger vid handen att drag av flera olika diskurser kan iakttas i materialet. Alla respondenter menade att latinet kan ha en inre funktion för den som läser ämnet, ofta formulerad som en känsla av sammanhang med det förflutna och en förståelse för det mänskliga. Latinämnet värderas således utifrån ett livsvärldsperspektiv. Även om flera lärare menar att latinet ofta bemöts av intresse och nyfikenhet av omvärlden, menar sig andra möta en större skepsis. I samtliga fall kan man skönja att latinets värde antingen ifrågasätts av omvärlden utifrån ett nyttoperspektiv, eller att skolans meritpoängssystem anses leda till att eleverna väljer bort ämnet. I båda fall går detta att relatera till den habermaska teorin, som menar att systemets inträngande i livsvärlden främjar ett målrationellt agerande. Genom att studera lärares kunskapssyn, och de villkor som präglar denna, har arbetet avsett att belysa ett bredare område, nämligen på vilka grunder kunskap överhuvudtaget kan värderas. Ämnet är således grundläggande för lärares arbete, och dess relevans sträcker sig bortanför frågan om de klassiska språken.

Innehåll

Inledning.....	4
Historisk bakgrund	5
Latinundervisning i Sverige – en mycket kort skiss.....	5
Kunskapsbegreppet – bildning och kompetens	7
Undersökningens teoretiska utgångspunkter.....	8
Habermas och teorin om det kommunikativa handlandet	9
Metoder för materialinsamling och analys	12
Samtalsintervjuerna	12
Utgångspunkter, avgränsningar och urval	12
Etiska överväganden	14
Undersökningens genomförande samt dess validitet och reliabilitet.....	14
Diskursanalytisk metod	15
Tidigare forskning	19
Forskning om latin som skolämne.....	19
Forskning om kunskapssyn	20
Samtalsintervjuerna: resultatredovisning och analys	23
Latin, språkkunskaper och den intellektuella skärpan.....	23
Latinet som källa till mening och sammanhang	28
Latinet och omvärlden – mellan nyfikenhet och misstro	34
Slutsatser och diskussion.....	39
Referenslista	42
Tryckt litteratur:.....	42
Elektronisk litteratur:	43
Bilaga 1: Intervjuguide.....	45
Bilaga 2: Missivbrev	46

Inledning

Latinet, som varit en självklar grundsten i utbildningsväsendet alltifrån medeltiden till en försvarlig bit in på 1900-talet, har idag en relativt undanskymd tillvaro i den svenska gymnasieskolan. Latinet ingår som obligatoriskt ämne numera bara i den språkliga grenen av det humanistiska programmet. Trots detta kan man kanske ändå förundras över att ämnet överhuvudtaget finns kvar. Det är ju trots allt ett dött språk, och vad kan ett sådant språk ha för existensberättigande i en modern värld? Och varför ska man som elev i gymnasieskolan läsa latin? Som blivande latinlärare ägnar jag ofta, mer eller mindre frivilligt, långa diskussioner med mina medmänniskor åt att försöka besvara denna fråga. Latinet är i min erfarenhet knappast ett självklart ämne, utan förefaller åtminstone från tid till annan balansera på gränsen till utbildningshistoriens avgrund. Står jag som blivande latinlärare kvar i tid som inte längre finns, i ett ämne som inte längre har något att ge människan? Och de andra lärarna, som har valt att viga en del av sin lärargärning till att förmedla detta språk, hur ser de egentligen på sitt ämnes plats i den moderna världen?

Dessa delvis retoriska, men knappast irrelevanta frågor kan med fördel närmas med hjälp av den tyska filosofens Jürgen Habermas' teori om det senmoderna samhällets utveckling. Habermas menar att samhällsutvecklingen alltmer präglas av att *systemet*, de yttre ramverken för samhället och då i synnerhet politiken och ekonomin, begränsar den enskilda individens *livsvärld*, hennes möjlighet till meningsskapande och ett reflexivt handlande som går utanför systemets och det ekonomiska och politiska subsystemens logik. I föreliggande uppsats ämnar jag visa att denna förändringsprocess också är relevant för skolans vidkommande, och att frågan om latinämnet rymmer så mycket mer än bara en diskussion om ett enskilt ämne. Ämnet har en djupare klangbotten, som präglar varje lärares arbete; det berör på djupare plan frågan om relationen mellan individ, kunskap och samhälle, om vilken typ av kunskap som anses vara värdefull och vari detta värde består.

Syftet med föreliggande arbete är således att undersöka hur latinlärare av idag motiverar sitt ämne och hur de uppfattar att ämnet betraktas av omvärlden, detta för att närmare förstå de diskursiva förutsättningar som präglar hur man idag ser på och värderar latinämnet. Arbetet tar sin utgångspunkt i följande två frågor, som avspeglar det dubbla syftet:

- *Hur argumenterar latinlärare för sitt ämne i förhållande till olika diskurser om kunskap och utbildning?*

- *Hur uppfattar latinlärare att ämnet betraktas från omvärlden?*¹

Arbetets första del börjar med en kortare presentation av latinämnets historiska bakgrund och utveckling i Sverige samt en skissartad beskrivning av två kunskapssyner, som de senaste tvåhundra åren haft en viktig ställning i en svensk och västerländsk kontext. Därefter diskuteras uppsatsens teoretiska utgångspunkter med en kortare beskrivning av Jürgen Habermas' teori om det kommunikativa handlandet. De teoretiska utgångspunkterna följs upp av en metodologisk diskussion, som visar hur arbetets syfte har operationaliserats. I den därpå följande delen diskuteras både svensk och internationell forskning, varmed jag ämnar placera in ämnet i en utbildningsvetenskaplig kontext. Därpå följer en tredelad presentation och analys av samtalsintervjuerna. De första två avsnitten i resultat- och analysdelen behandlar i huvudsak arbetets första fråga, d.v.s. hur respondenterna argumenterar för sitt ämne, medan det sista avsnittet i större utsträckning behandlar uppsatsens andra fråga, d.v.s. hur latinlärarna uppfattar att ämnet betraktas av omvärlden. Arbetet avslutas med en slutdiskussion, där slutsatserna av resultaten sammanfattas och diskuteras samt förslag ges på framtida forskningsprojekt.

Historisk bakgrund

Latinundervisning i Sverige – en mycket kort skiss

Något tillspetsat kan man säga att den institutionaliserade undervisningen i Sverige tog sin början med latinet. När Sverige under 1100-talet allt tydligare inlemmades i en västeuropeisk kulturkrets kom den nya tron, kristendomen, att sätta betydande avtryck på många samhällsområden. Särskilt gällde detta utbildningen i landet. I de monastiska ordnarnas regi upprättades under medeltiden omkring 20 klosterscholor. För att säkra tillgången på utbildat folk, som behövdes i den kyrkliga organisationen, ålades biskoparna att upprätta skolor i sina stift, så kallade katedralskolor. Dessa hade som primärt mål att utbilda präster, varför kristendoms-kunskap, olika former av liturgisk kunskap och latin, den katolska kyrkans internationella språk, var de viktigaste ämnena. Även efter att Sverige genomgått reformationen, och därmed brutit med den katolska kyrkan, fortsatte latinet genom den tidigmoderna epoken att vara ett av det svenska skolväsendets allra viktigaste ämnen. (Richardsson 2010: 19; 34).

Den starka ställning som latinämnet åtnjöt under medeltiden och den tidigmoderna

¹ Begreppet omvärld är avsiktligt brett formulerat, för att möjliggöra ett närmande av de generella attityder som lärarna upplever i förhållande till latinämnet, såväl inom som utanför skolan.

perioden kom under 1800-talet att alltmer ifrågasättas. Det industrialiserade samhället ställde nya krav på befolkningen, som det gamla läroverkssystemet, där latin ingick som självklart ämne, visade sig oförmöget att möta. Under denna period hade latinet förlorat sin ställning som internationellt kommunikationsspråk, varför förespråkarna för ett bibehållande av latinämnet starka position istället betonade språket som en väg till *formell bildning*. Man menade att latinet, liksom matematiken, *formade* sinnet och skärpte elevens tankeförmågor – latinet skulle alltså fungera som ett slags mental gymnastik (Richardsson 2010: 61ff; jfr också Jansson 2010:78f).

Under slutet av 1800-talet hade problemen med systemet blivit uppenbara, då omkring 75% av läroverkets elever avgick utan examen. Dessa elever hade inte för avsikt att läsa vidare på universiteten, utan tänkte sig en yrkeskarriär av annat slag. Kritikerna önskade se ett slags mellanexamen, där studenter som inte tänkte sig en akademisk bana skulle få kunskaper som bättre passade de krav som deras framtida yrke ställde. Debatten kom omsider att mynna ut i vittgående förändringar inom ramen för 1905 års läroverksstadga. Läroverket kom nu att delas in i två delar, en lägre latinfri del, den s.k. *realskolan*, och en högre del, *gymnasiet*, där latinet alltjämt var kvar (Richardsson 2010: 97f).

Under den andra hälften av 1900-talet förändrades förutsättningarna för latinämnet väsentligt. I 1964 års gymnasiereform skars antalet undervisningstimmar i ämnet ned kraftigt, och latinstudierna blev därutöver frivilliga i den humanistiska linjens två högsta årskurser (Richardsson 2010: 125). Under slutet av 1900-talet minskas undervisningstimmar ytterligare. Inom ramen för Lpf 94, som utarbetades under det tidiga 1990-talet, erbjöds latin inom det samhällsvetenskapliga programmets humanistiska gren. Ämnet var dock inte obligatoriskt, och förblev frivilligt även efter att den humanistiska inriktningen år 2000 omvandlats till språkinriktning (Fröh 2010: 26ff).

Genom gymnasieskolans senaste reform, gy11, återkom det humanistiska programmet. Med programmet återinfördes också ett latinobligatorium. Det är idag (2013) obligatoriskt med en kurs i ämnet, *Latin -språk och kultur 1*, ett krav som emellertid endast gäller vid det humanistiska programmets språkgren. Det är fortfarande svårt att se vilka effekter denna förändring på längre sikt kommer att innebära för ämnets vidkommande. Klart är emellertid att latinet, trots obligatoriet, fortfarande är ett litet ämne; mindre än en procent av landets förstaårsgymnasister antogs år 2012 vid det humanistiska programmet (Skolverket 2013: 31).²

² År 2012 antogs sammanlagt 0.8 % av landets nyblivna gymnasister vid det humanistiska programmet. Detta avser sålunda det totala antalet på programmet. Jag har inte lyckats finna någon statistik som visar hur fördelningen ser ut mellan programmets två grenar, språk, där latin är obligatoriskt, och kultur, där det inte finns

Kunskapsbegreppet – bildning och kompetens

Det går knappast att skilja kunskapens värde från sitt historiska och kulturella sammanhang. Som människor är vi situerade i tid och rum; våra värderingar och strävanden står i en intim förbindelse med det sammanhang vi själva är en del av (jfr Nordin 2012: 180). Därför är det knappast märkligt att innebörden av kunskapsbegreppet har skiftat genom historien, att det har funnits och finns många skiftande sätt att betrakta kunskap. I det följande ämnar jag, mycket kort och schematiskt, skissera hur synen på kunskap kommit att utvecklas från 1800-talets tyska bildningsrörelse till våra dagars svenska skola.

Den humanistiska bildning, som omhulldes på många platser i 1800-talets Europa, brukar räkna sitt ursprung från den tyske filologen och språkfilosofen Wilhelm von Humboldt. I egenskap av preussisk utbildningsminister kom han att spela en mycket betydelsefull roll i omdaning av det preussiska skolsystemet, som på sikt skulle ge återverkningar långt utanför Tyskland. Centralt i Humboldts kunskapsförståelse var det då relativt unga begreppet *Bildung*, bildning. Även om begreppet knappast var mer än några decennier gammalt, räknade Humboldt själv sin kunskapssyn från det grekiska begreppet *paideia*, som brukar översättas med ”uppfostran” eller ”utbildning”. Humboldts kunskapssyn byggde på övertygelsen att bildning inte handlade om ett slags enkel kunskap som individen tog del av och sedan använde för ett visst mål; kunskapen skulle tvärtom förändra människan, den skulle *bilda* människan, alltså skapa henne. Bildningsbegreppet kom att utgöra en kritik mot en alltför stark betoning på ”den hårda upplysningen” och dess ensidiga inriktning på ekonomi och teknik. Genom att studera matematik, språk och historia skulle individen mogna och förstå kopplingen mellan människa, förnuft och verklighet, d.v.s. hur den mänskliga kunskapen hänger samman med vårt förnuft. Med det förändrade sinnet, och förståelsen för det mänskliga förnuftets beskaffenhet skulle individen kunna ta till sig nya och mer specialiserade kunskaper. I den klassiska bildningstraditionen, som utgått från Humboldt, kom därför det mänskliga, såsom det uppenbarades i bl.a. etiken, språken och traditionen, att betonas (Liedman 2001: 351ff; Gustavsson 2007: 12). Som den norske musikprofessorn Øivind Varkøy (2010:87) poängterat, uppvisar således bildningsbegreppet en dubbeltydighet; dels innebär det en process utan egentligt mål, där människan och hennes egen bildning står i centrum, dels har begreppet en normativ konnotation, som syftar till att uppnå ett resultat: den bildade människan.

Den ambitiösa humboldtska tanken, som senare satte sin prägel inte minst den svenska

något latinobligatorium. Inte heller har jag funnit någon statistik som skulle kunna visa i vilken mån ämnet studeras inom ramen för elevernas individuella val.

skolan, utvecklades likväl relativt snart till ett mer mekaniskt tränande av det mänskliga intellektet, som skulle gå via matematiska och språkliga övningar, gärna med hjälp av latinets rika system av böjningar. Denna typ av *formalbildning* kom att bli en symbol för den traditionella humanistiska bildningen under den tid av stora omvälvningar som det europeiska 1800-talet kom att innebära, men ifrågasattes likafullt av personer som önskade se en mer nyttobetonad undervisning, vilken bättre skulle passa det framväxande industrisamhället. För svenskt vidkommande kom brottet med den traditionella humanistiska bildningen i synnerhet under 60- och 70-talet. De reformer som då präglade skolan hade en *instrumentell* slagsida. Kunskapen skulle således kunna relateras till ett preciserat mål, den skulle vara nyttig (Liedman 2001: 353f). Föreställningen om kunskapen som karaktärsbildande avklingade, och istället betonades dess värde för individen såsom ett verktyg. Förenklat och tillspetsat skulle man kunna hävda, att kunskapen i denna process går från att vara någonting som gör något med individen, till att bli något varmed individen gör något. Kunskapen ska borga för en *kompetens*, som i sin tur gör det möjligt för individen att utföra en bestämd uppgift (jfr Imsen 2006: 78ff).³

Även om utvecklingen ingalunda kan sägas ha varit entydig, har synen på skolans kunskapsförmedling under 2000-talets första decennier, såsom den gestaltas på politisk nivå, alltmer kommit att ta intryck av ett slags effektiviseringsdiskurs, som har tydligt instrumentella förtecken. Kunskap relateras i hög grad till internationella mätningar. I detta perspektiv ses ekonomi och kunskap som nära kopplade till varandra; utbildningen ska uppmuntra till ett livslångt lärande, som i hög grad är individcentrerat och arbetsmarknadsorienterat (Nordin 2012:191ff).⁴

Undersökningens teoretiska utgångspunkter

Under arbetet med intervjuerna utkristalliserade sig ett behov av att på ett mer generellt plan förstå mekanismerna bakom den kunskapssyn som studiens respondenter gav uttryck för. Vad som tycktes mig särskilt tydligt under samtalen var att respondenterna i skiftande ordalag gav uttryck för en dialektik mellan ett slags marknadsstrategisk utbildningssyn, som i synnerhet tar fasta på den ekonomiska nyttan, och en förståelseorienterad syn på kunskap, som kopplas samman med individens danande till reflekterande aktör. Denna observation krävde en

³ Kompetensbegreppet är ingalunda entydigt. Beroende på kontext, kan det avse andra färdigheter och förhållningssätt som inte nödvändigtvis är så strikt instrumentella som ovanstående skiss visar. Med kompetens avser jag emellertid en typ av kunskap som är tydligt inriktad på att ge en viss person förutsättningar att fullgöra en given uppgift (jfr Imsen 2006: 80, not 1).

⁴ Den utbildningspolitiska betydelsen av de internationella kunskapsmätningarna synliggörs inte minst av 2013 års debatt om de svenska Pisa-resultaten, se vidare t.ex. Enkvist (2013); Reuterskiöld & Karlsson (2013).

teoretisk modell som bättre kunde hantera, åskådliggöra och förklara hur lärarnas artikulering av latinämnet förhöll sig till en mer allmän samhällsutveckling.

Habermas och teorin om det kommunikativa handlandet

Under intervjuerna framkom på skiftande vis ett grundläggande problem: det mellan en marknadsorienterad och förståelseorienterad utbildning. Problematikens huvudsakliga drag anser jag fångas väl in i den begreppsapparat som den tyske filosofen Jürgen Habermas utvecklat inom ramen för sin teori om det kommunikativa handlandet. Teorin inskränker sig inte till en utbildningsvetenskaplig nivå, även om jag anser den vara väl lämpad även för en sådan, utan behandlar framförallt diskurser och strukturer på ett bredare samhälligt plan. En central punkt i Habermas' tänkande är idén om det kommunikativa handlandet.

Kännetecknande för detta är att det mänskliga handlandet bör baseras på ett utbyttande av åsikter och tankar mellan individer. Genom det kommunikativa handlandet uppstår, menar Habermas, förutsättningar till samförstånd i olika handlingssituationer och, i förlängningen av detta samförstånd, genomförandet av olika handlingsplaner. Aktörerna är så att säga både talare och lyssnare, vars yttranden reser anspråk på giltighet, vilka av omgivande aktörer antingen kan förkastas eller bekräftas (Habermas 1996: 125f). Det kommunikativa handlandet är således reflexivt till sin natur, och beroende av de ingående aktörernas jämlika medverkan.⁵

Det ligger sålunda i sakens natur att det kommunikativa handlandet är beroende av aktörernas förmåga att tolka och förstå den handlingssituation dessa befinner sig i, och hur samma handlingssituation kan förstås utifrån övriga aktörers perspektiv. Utan en inbördes förståelse, faller, enligt Habermas, människans möjligheter att genom samförstånd realisera sina handlingsplaner (Habermas 1996: 126). Förståelse och inlevelse är i Habermas teori det mänskliga adelsmärket. I förlängningen blir demokratin ohjälpligt beroende av det kommunikativa handlandet, eftersom det för Habermas utgör själva grunden för det jämlika, demokratiska samhället (Liedman 1998: 132).

Även om det kommunikativa handlandet stämmer till vidare reflektioner om värdet av förståelseorienterade ämnen, är min analys i första hand beroende av det begreppspar som bildar det kommunikativa handlandets bakgrund, nämligen *system* och *livsvärld*.

Livsvärlden bildar ett slags horisont för de mänskliga förståelseprocesserna, den fond

⁵ Habermas föreställning om vikten av de demokratiska aktörernas jämlika medverkan har blivit starkt ifrågasatt, och har idealiserande drag. Särskilt kan invändas att den inte tar hänsyn till att olika människor vid olika tidpunkter och av olika anledningar inte kan ingå i helt jämlika förhållanden till varandra. En fullkomlig realisering av jämlikhetstanken skulle kunna innebära att asymmetriska omsorgsrelationer, där en marginaliserad individ erhåller särskild hjälp och stöd, omöjliggörs. För en fullödlig redogörelse för nämnda kritik, se Honneth (2003: 148ff.).

mot vilken individen ser och förstår tillvaron. Människans livsvärld är alltså världen sådan den uppenbarar sig för henne själv på ett direkt plan. Det är också den som avgör hur de olika handlingssituationerna tolkas och hur de tematiseras. Livsvärlden är i sig själv inte direkt problematiserbar, utan dess innehåll blir först synligt och tematiserbart när det blir relevant för en given handlingssituation och således måste uppåddas (Habermas 1981: 187ff). Den är således en grundläggande resurs för aktörernas förståelseprocesser (Habermas 1996: 128). Ur ett livsvärldsperspektiv framstår människan som en handlande, reflekterande individ, som är ansvarig för sina egna handlingar (Liedman 1998:132). Sedd ur ett livsvärldsperspektiv är människan fri att förstå världen och inträda i ömsesidigt meningsskapande med andra människor. Ur denna synvinkel hålls hon sålunda inte bunden av tvingande politiska och ekonomiska strukturer.⁶ Därför torde också en verkligt dynamisk och kraftfull livsvärld fordra att den ifrågavarande individen regelbundet får möta andras livsvärldar och därmed omförhandla sin egen förståelsehorisont.

Systemet kan förstås som en väldig organism som ständigt reproducerar sig själv genom naturen och människorna (Habermas 1996: 382). Människan kan emellertid också betraktas utifrån ett systemperspektiv. Som en del av systemet hålls människan bunden av de strukturer och omständigheter som omger henne (Liedman 1998:132). Habermas tes är att systemet, d.v.s. västerlandets samhällsliga strukturer och betingelser i vidare mening, alltmer kommit att präglas av en differentieringsprocess. Här griper han tillbaka på flera hundra år filosofiska tänkare, såsom Marx, Durkheim och Weber. Denna differentieringsprocess har inneburit skapandet av flera olika system i systemet, som vi varseblir som åtskilda enheter i samhället självt. Främst avser Habermas här det ekonomiska och det politiskt-administrativa mediala subsystemen. Med medial avses att systemen är uppbyggda kring ett medium; i det förra av pengar, i det andra av makt. Habermas menar att denna differentieringsprocess hör samman med att statsapparaten blir alltmer komplex. I sin tur kommer också systemet och de mediala subsystemen att kolonialisera delar av livsvärlden, d.v.s. områden som tidigare var knutna mer till den enskilda individens direkta omvärld. Habermas lyfter som exempel fram individens direkta klientkap till en abstrakt byråkrati och institutionaliseringen av lönearbetet, områden som i det traditionella samhället fortfarande ingick som delar av människans livsvärld. Visserligen fanns härskarförhållanden, och behovet av att arbeta var säkert starkt känt för många i det gamla samhället. Skillnaden är enligt Habermas att dessa

⁶ Habermas själv definierar bl.a. livsvärlden negativt ”som helheten av de handlingsområden som inte svarar mot en beskrivning som mediestyrd subsystem”(Habermas: 385). Mediestyrd subsystem bör förmodligen förstås som de två primära subsystemen, det ekonomiska och det politiska.

förhållanden låg närmare människan, i det att de inte var oöverblickbart komplexa abstraktioner.

Habermas' poäng är att den moderna samhällsutvecklingen präglas av denna process där systemet och de mediala subsystemen, rambetingelserna för det mänskliga samhället, alltmer kommer att separeras och abstraheras från livsvärlden (Habermas 1996: 383; 1981: 230). Med separering avses inte att de blir helt skiljda från varandra; systemets kolonisering av livsvärlden förutsätter ju en integrerande påverkan från systemets sida. Poängen är att systemet inte tar sin utgångspunkt i människans livsvärld. I takt med denna utveckling sjunker utrymmet för människans livsvärld samman, när systemet och de mediala subsystemen tar alltmer av den mänskliga tillvaron i anspråk (Habermas 1996: 384f; Liedman 1998: 132f). Kvar blir styrningsmekanismer av människan som inte utgår från hennes livsvärld och det därpå grundade kommunikativa handlandet, utan den styrning som utgår från de mediala subsystemen som bär upp systemet. Dessa subsystem bygger i sin tur på en inbyggd preferensstruktur, som inte behöver ta livsvärldens reservoar av meningsskapande komponenter i anspråk. Vad som sker är en förväxling av mål och medel: de mediala subsystemen, som i grunden ska vara ett medel för samhället, blir nu dess självklara mål (Habermas: 385ff).

Det är emellertid viktigt att understryka, att Habermas inte menar att samhället bör utformas med målet att avskaffa systemen som sådana. Han har riktat skarp kritik mot såväl socialistiska stater som nyliberala statsbildningar där statsapparaten kraftigt reducerats. Man bör enligt Sven Eric Liedman förstå Habermas teori så, att man bör eftersträva ett samhälle där det råder balans mellan system och livsvärld, varigenom det kommunikativa handlandet ska garanteras och därmed det demokratiska systemets fortlevnad tryggas (Liedman 1998: 133f).

I föreliggande arbete kommer Habermas beskrivning av relationen mellan system och livsvärld att användas som teoretiskt verktyg för att förstå och förklara respondenternas utsagor i relation till mer omfattande diskurser om samhälle och utbildning. Begreppen bildar således ett tolkningsramverk för det empiriska materialet, som förmår förklara och ge sammanhang i materialet. Det ligger i sakens natur att vi därvidlag har att göra med *ett* sätt att betrakta och tematisera materialet, utan att detta perspektiv gör några anspråk på att presentera en slutgiltig tolkning av respondenternas svar.

Metoder för materialinsamling och analys

Arbetet vilar metodologiskt på två ben. Materialinsamlingsprocessen har genomförts med hjälp av semistrukturerade samtalsintervjuer med sex respondenter. Detta material har därefter analyserats utifrån en diskursanalytisk metod, som inspirerats av flera diskursanalytiska traditioner. I det följande kommer dessa två metoder att diskuteras, varvid även etiska aspekter samt undersökningens reliabilitet och validitet kommer att behandlas.

Samtalsintervjuerna

Utgångspunkter, avgränsningar och urval

Under de enskilda intervjuerna har min ambition varit att, utifrån de temata som min intervjuguide tar fasta på, skapa förutsättningar för respondenterna att utveckla sina tankar om latinämnet. Att jag valt att utföra undersökningen med hjälp av samtalsintervjuer som metod har flera orsaker.

För det första tar uppsatsen sikte på att undersöka ett slags meningsfenomen, alltså vilken mening latinlärare tillskriver sitt ämne (jfr Essaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud 2012: 253f). Detta kräver att respondenterna ges tillfälle att utveckla sina tankar och förklara dessa. Att för en respondent ge välgenomtänkta svar på frågan hur man förhåller sig till det egna ämnet, dess relevans och roll i den moderna världen är knappast en okomplicerad sak. Redan i arbetets utgångspunkt insåg jag att det skulle bli nödvändigt att kunna fånga upp respondenternas föreställningar genom en dynamisk samtalsituation. Detta beror på den mångbottnade och inte alltid lättartikulerade företeelse som rör en människas meningsskapande (jfr t.ex. Kvale & Brinkmann 2009:17).

Eftersom studien har avsett att behandla hur latinlärare vid gymnasiet uppfattar sitt ämne, har urvalet av respondenter naturligtvis begränsat sig till personer som är eller varit verksamma som behöriga latinlärare på gymnasiet. För att koncentrera studien och göra respondenternas svar mer jämförbara, har jag vidare valt att ta med lärare som under studiens genomförande var aktiva som latinlärare, eller hade varit det efter gymnasiereformen 2011. Därutöver försökte jag uppnå en god spridning vad gäller deltagarnas ålder och anciennitet i yrket, då jag antog att detta skulle kunna påverka inställningen till ämnet. En person som genomgått sin utbildning under en viss period, kan antas ha blivit präglad av den utbildningssyn som rådde under den tid då vederbörande växte upp och genomgick sin utbildning. En spridning ifråga om respondenternas ämneskombination hade vidare kunnat inverka på deras syn på latinämnet. Akademiska discipliner har som bekant delvis skiftande förutsättningar och kunskapssyn. Det förefaller därför inte otänkbart att olika

ämneskombinationer således skulle kunna inverka på en lärares allmänna kunskapssyn. Dessvärre hade samtliga av de lärare jag lyckades finna för studien latin i kombination med andra språkämnen i sin examen. Det hade vidare varit önskvärt med en ännu större variation bland deltagarna, t.ex. ifråga om kulturell och social härkomst (jfr Essaiasson et al. 2012 : 260). Men eftersom det visade sig tämligen svårt att överhuvudtaget finna en tillräcklig mängd latinlärare, och än svårare att finna en större variation i den sociala och kulturella bakgrunden, var jag tvungen att överge denna ambition. Dessutom för det ringa antalet yrkesverksamma latinlärare i Västsverige med sig att noggrannare beskrivningar av deras bakgrund kan vara etiskt problematiska, emedan anonymiteten då skulle kunna inskränkas.

Antalet respondenter var i princip inte bestämt på förhand, utan gränsen sattes sedan jag noterat en teoretisk mättnad i respondenternas svar, vilket inträdde efter sex intervjuer. Med teoretisk mättnad avses den situation som inträder när nya intervjuer inte bedöms tillföra några nya och för undersökningen relevanta uppgifter. Detta märks genom att likadana svar börjar återkomma i olika intervjuer (Essaiasson et al. 2012: 190f). I praktiken hade jag förmodligen ändå varit tvungen att sätta gränsen där den nu kom att sättas, givet det högst begränsade antalet yrkesverksamma latinlärare. Att den teoretiska mättnaden också synes ha inträtt vid omkring sex intervjuer får därför betecknas som en för undersökningen lycklig omständighet. Det faktum att studien är av så begränsad omfattning innebar givetvis att resultaten inte utan vidare är generaliserbara. Deras värde är emellertid att de ger oss en insikt om *hur* latinlärare kan resonera, och kan ändå ge uppslag för en diskussion om de villkor som präglar ämnet. Undersökningen kom så slutligen att omfatta följande respondenter, vilkas namn är fingerade:

1. Man, född under 1950-talet, examen från lärarutbildningen under slutet av 1970-talet. I undersökningen kallad Karl.
2. Man, född under 1950-talet, examen från lärarutbildningen under början av 1980-talet. I undersökningen kallad Erik.
3. Kvinna, född under 1960-talet, examen från lärarutbildningen under mitten av 1990-talet. I undersökningen kallad Victoria.
4. Kvinna, född under 1970-talet, examen från lärarutbildningen under slutet av 1990-talet. I undersökningen kallad Helena.
5. Kvinna, född under 1970-talet, examen från lärarutbildningen under mitten av 2000-talet. I undersökningen kallad Sofia.

6. Kvinna, född under 1970-talet, examen från lärarutbildningen under mitten av 2000-talet. I undersökningen kallad Elin.

Etiska överväganden

I enlighet med vetenskaplig praxis informerades jag inför intervjusituationen respondenterna om arbetets syften, att svaren uteslutande skulle användas för denna undersökning, liksom frivilligheten i deltagandet. Vidare informerades de om att samtalen skulle spelas in, för att jag lättare och mer exakt skulle kunna bearbeta svaren. En av respondenterna uttryckte önskemål om att intervjun inte skulle spelas in, varvid önskemålet naturligtvis respekterades. Det klargjordes för respondenterna att de när som helst kunde besluta sig för att avbryta deltagandet i studien.

Jag har i arbetet haft som utgångspunkt att värna de deltagande respondenternas integritet. Samtliga respondenter har därför fingerade namn. Detta innebär att jag, som nämnts tidigare, varit sparsam med personliga uppgifter om de i studien ingående respondenterna, och endast medtagit sådana variabler i det ovanstående urvalet som bedömts som potentiellt vetenskapligt intressanta. Vagheten i beskrivningen av lärarnas ålder återspeglar detta (jfr. Kvale & Brinkmann 2009:89).

Undersökningens genomförande samt dess validitet och reliabilitet

Samtalsintervjuerna genomfördes i Västra Götalandsregionen. Arbetet inleddes genom utskick av ett introduktionsbrev, där arbetets syften och mål klargjordes (se bilaga 2). Därefter bestämdes plats för intervjun i samråd med respondenterna. Intervjuerna kom att variera i omfattning från ca 25 till 60 minuter. Samtalsintervjun strukturerades genom en på förhand formulerad intervjuguide, men hur frågorna formulerades anpassades till den aktuella intervjusituationen.

Jag kom således att inta ett relativt fritt förhållningssätt till intervjuguiden. Detta bedömde jag som nödvändigt för att skapa förutsättningar för spontana svar och för att genom följdfrågor möjliggöra bättre tolkningar av respondenternas tankar. Genom följdfrågorna minskade risken för feltolkningar, något som annars skulle ha kunnat inverka negativt på undersökningens validitet. Som nämnts tidigare, spelades samtalen in i samtliga fall utom ett, då jag dokumenterade intervjun genom skriftliga anteckningar. Detta medföljde att citaten och följdfrågorna i detta fall inte fick samma exakthet. Medveten om detta, försökte jag avhjälpa problematiken genom att ställa frekventa följdfrågor av verifierande karaktär. I de övriga fallen innebar inspelningen av intervjuerna att undersökningens reliabilitet kom att stärkas, då den därav följande exaktheten gjort att respondenternas svar har kunnat analyseras grundligt.

Det har varit min ambition att försöka återge svaren så troget som möjligt, dock ej på bekostnad av tydligheten. Därför har också excerpten anpassats till skriftspråk, varvid framförallt partiklar karakteristiska för talspråk borttagits samt meningsbyggnad tillrättalagts.

Som framgår av såväl syftet som uppsatsens frågeställningar undersöker arbetet en upplevd verklighet, d.v.s. hur respondenterna ser på ämnet och omvärldens inställning till det. Givet att det rör sig om en undersökning av lärarnas uppfattningar, får samtalsintervjuerna som metod, där lärarnas egna tankar stod i centrum, anses ha borgat för god validitet. Givet arbetets syfte, gör det därför inte heller anspråk på att representera en samlad verklighet; de teoretiska förklaringarna måste också därför i någon mening betraktas som tentativa. Men jag vill likväl understryka att även om det rör sig om en upplevd verklighet, innebär inte detta att den skulle vara helt godtycklig. Det som undersökts är snarare en sida av verkligheten, som delvis torde vara formad av och genom en interaktion med samhället. I samverkan med tidigare forskning, kan därför respondenternas svar säga något om den skola och det samhälle som format deras verklighet.

Diskursanalytisk metod

Föreliggande arbete har, som tidigare lyfts fram, ambitionen att undersöka hur de intervjuade latinlärarna förstår sitt ämne, både utifrån sitt eget perspektiv och hur de uppfattar att ämnet betraktas från omvärlden. Det är således i allt väsentligt ett arbete som försöker förstå ett meningsskapande som utgår ifrån språkliga utsagor. Som hjälp för att strukturera respondenternas svar har jag därför valt att använda mig av en metod som tar fasta på talets betydelse och struktur. Delvis är metoden inspirerad av den diskursteoretiska ansats som utvecklats av Laclau och Mouffe. Kännetecknande för den diskursteoretiska traditionen är ett ifrågasättande av den språkliga statiskhet som tidiga strukturalister, särskilt Ferdinand de Saussure, postulerat (Winter Jørgensen & Phillips 2000: 17f). Laclau och Mouffe betonar att språket bestäms utifrån relationella positioner, mellan språkliga tecken som får sin betydelse genom en särskild relation till varandra. Dessa relationer, och den särskilda betydelse de ger upphov till är emellertid föränderlig:

Since all identity is relational – even if the system of relations does not reach the point of being fixed as a stable system of differences – since, too, all discourse is subverted by a field of discursivity which overflows it, the transition from ‘elements’ to ‘moments’ can never be complete. The status of the elements is that of floating signifiers, incapable of being wholly articulated to a discursive chain (Laclau & Mouffe 2001, s 113.)

De *element* som Laclau och Mouffe talar om är språkliga tecken (t.ex. ord) som kan fyllas med en särskild mening. När elementet fylls med en viss mening omvandlas det till ett *moment*. Denna betydelseskapande process, den s.k. *artikulationen*, sker genom att elementet sätts i en särskild relation till andra språkliga tecken och får därmed sin betydelse. Begreppet ”tolerans” betyder inget i sig själv, utan förutsätter att vi förstår det i relation till t.ex. ”människor”, ”politisk åsikt” ”religion” eller ”sexuell läggning” för att det ska få någon meningsbärande betydelse (jfr Winther Jörgensen & Phillips 2000: 32ff). När elementet fått en temporär fixering, och därmed blivit ett moment, fungerar det som en del av en *diskurs*, vilket lättast kan beskrivas som ett bestämt sätt att se på utsnitt av världen (jfr Winther Jörgensen & Phillips 2000: 7).

Ovanstående skiss kan ge sken av att meningsskapande utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv sker genom och inom ett från omvärlden frikopplat språk. Detta speglar knappast de olika diskursanalytiska utgångspunkterna, och inte heller min egen ansats. Diskurser formas inte i ett språkligt vakuum. Här delar jag den hållning som exempelvis diskursanalytikern Ruth Wodak intar, nämligen att diskurser frambringas i en historisk och rumslig kontext, där makten att formulera diskurser inte sällan är mycket ojämnt fördelad. Diskurserna är således att betrakta som intimt förknippade med olika former av dominans och social makt, men också av motstånd mot denna. (jfr Wodak 2001: 2ff). Precis som diskurser inte kan lösgöras från de historiska, rumsliga och institutionella förhållanden som frambringar och reproducerar dem, kan diskurser inte heller betraktas oberoende av varandra; de är inflettade i en växelverkan med varandra och i en ständig förändring (Jäger 2001: 35).

Även om min ansats är inspirerad av både den diskursteoretiska traditionen och den gren som brukar kallas *critical discourse analysis* (CDA) gör föreliggande uppsats inga anspråk på att följa någon diskursanalytisk tradition i någon striktare mening. Det är snarare insikten om hur mening konstrueras i en mer eller mindre fixerad relation mellan språkliga uttryck som ger upphov till mitt arbetssätt, liksom insikten om de maktrelationer som diskurserna är intimt förknippade med. Således står fastställandet av relationen mellan de språkliga tecknen i centrum för min metod, och tjänar till att synliggöra, strukturera och presentera resultaten.

En väsentlig fråga, som i sammanhanget knappast kan undvikas, är hur intervjusituationerna i sig påverkar respondenternas svar. Kort sagt, skapas diskurserna i och av intervjusituationen genom min egen påverkan? Att en påverkan i någon mening äger rum får anses sannolikt. Men det vore orimligt att anta, att respondenternas svar helt och hållet är produkten av samtalet. Det skulle nämligen, draget till sin spets, leda till slutsatsen, att det

respondenterna säger inte skulle ha något samröre med deras egna erfarenheter och det samhälle som omger dem, att de vid tiden för intervjusituationen vore ”oskrivna blad”. Här delar jag den norske diskursanalytikern Jørn Cruickshanks (2012) uppfattning. Han menar att en ansats, där man inte utgår från att det finns en relation mellan den intervjuades utsaga och dennes sociala verklighet, sådan den gestaltas utanför det aktuella samtalet, förbiser att denna utsaga måste fungera i samklang med en redan given uppfattning av världen och självet. Därför kan också samtalsintervjuer användas för att synliggöra relationen mellan individ och social verklighet, där diskursiva spänningar, ett bejakande av och motstånd till olika diskurser, så mycket klarare kan analyseras (Cruickshank 2012: 46ff).

Genom att närma sig respondenternas utsagor på ett sätt som tar fasta på hur mening konstrueras genom relationen mellan olika språkliga tecken, kan alltså uppsatsens frågeställningar lättare operationaliseras. Det betyder att språkliga komponenterna visserligen är metodens utgångspunkt, men att meningskapandet står i centrum, d.v.s. hur de språkliga komponenterna tillsammans bildar en meningsbärande helhet. De utbildningspolitiska diskurser som Unemar Öst påvisat inom den högre utbildningen kommer att tjäna som jämförelsepunkter i förståelsen av materialet (se s. 20-21 i föreliggande arbete). Detta ska ge större skärpa till analysen samt pröva huruvida lärarnas svar kan sättas i relation till de diskurser som präglar den högre utbildningen. Det är min förhoppning att lärarnas argumentation och förståelse av ämnet då lättare kan placeras i ett diskursivt sammanhang. Härvidlag är det emellertid viktigt att poängtera, att man inte utan vidare kan sätta likhetstecken mellan den diskursiva praktik som Unemar Öst blottlagt och de diskurser som föreliggande undersöknings respondenter ger uttryck för. I det ena fallet handlar det om diskurser som formuleras på en politisk- auktoritativ nivå; i det andra fallet sker artikulationen i skolans praxisrelaterade sammanhang, av individer med erfarenheter och föreställningar som är sammankopplade med den världen. Detta betyder emellertid inte att de diskurser som den yrkesverksamma läraren artikulerar skulle vara frikopplade från de utbildningsdiskurser som artikuleras på politisk nivå. Av denna anledning är en jämförelse mellan de olika nivåerna alltså meningsfull.

Det är min intention att de utbildningspolitiska diskurserna ska tjäna som en bro mellan samtalsintervjuerna och uppsatsens teoretiska begrepp *livsvärld* och *system*. Rent konkret innebär detta förhållningssätt att diskursens *riktning* studeras. Tar talet sin utgångspunkt i argument som riktar sig mot det ekonomiska subsystemets nyttologik, eller rör sig måhända talet mer i riktning mot ett bejakande av individens livsvärld? Eller ligger artikulationen mellan eller kanske rentav utanför dessa begrepp? Att jag talar om riktning får inte förleda

läsaren att tro att det är möjligt att ekvivalera den ena eller andra av dessa diskurser av dem med de habermaska begreppen. Insikten att diskurser, som Jäger (2001) påpekat, existerar i en ständig sammanblandning med varandra, gör en sådan renodling mindre meningsfull. Däremot anser jag att det möjligt att en undersökning av diskursernas formering kan ge oss goda verktyg för att blottlägga tendenser, som mer eller mindre starkt kan relateras till dialektiken mellan livsvärld och system.

Tidigare forskning

Forskning om latin som skolämne

Latin som skolämne har knappast tilldragit sig något större intresse i svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Det kan säkert förklaras av att latin länge varit ett litet ämne i den svenska gymnasieskolan. Vissa didaktiska arbeten, både med anknytning till Sverige och till den övriga världens utbildningssystem har kunnat identifieras.⁷ Dessa har dock varit av rent didaktisk karaktär, och saknat ansatsen att diskutera ämnes- och kunskapssyn. Frågan om latinlärares kunskapssyn utgör därför en forskningslucka som föreliggande arbete avser börja täcka. Någon avhandling på latinämnets situation i den svenska skolan har mig veterligen inte heller genomförts. Däremot har ämnets situation varit föremål för ett mindre antal examensarbeten vid lärarutbildningen.

I sitt examensarbete studerar Ellen Fröh (2010) ämnets historiska utveckling i Sverige, med tyngdpunkt på 1900-talet. Studien tar avstamp i två olika delar, nämligen en jämförelse av styrdokument för latinämnet och tre intervjuer med personer knutna till latinämnet. En av de intervjuade är lärare i latin, medan det är oklart i vad mån de andra två informanterna har sin bakgrund som lärare i ämnet. Syftet med studiens båda delar är att undersöka vilka förändringar som påverkat latinämnet under 1900-talet. Fröhs (2010:26ff) slutsats är att ämnet alltmer kommit att marginaliseras genom utbildningspolitiska förändringar under 1900-talets andra hälft, som resulterat i en vittgående minskning av latinets betydelse i gymnasieskolan och nedskärning av ämnets undervisningstimmar. Flera av informanterna ger också kort uttryck för att ämnet uppfattas som mindre nyttigt än andra ämnen och därför inte prioriteras. Denna punkt, som har bäring på min egen frågeställning, utvecklas emellertid inte närmare.

I ett examensarbete från Kristianstads högskola utreder Jennie Lundgren (2007) hur ämnet påverkades under en tioårsperiod mellan 1997-2007, d.v.s. under den tid då gymnasiereformen Lpf 94 kom att implementeras och institutionaliseras. Arbetet är en uppföljning av en liknande undersökning som genomfördes av Lundin & Göransson (1997) Lundgrens ansats är övervägande kvantitativ, och baserar sig på en enkätundersökning med olika latinlärare och skolledningar runt om i landet. Givet den kvantitativa inriktningen berör Lundgrens arbete i högre grad ämnets yttre ramverk, såsom förändringar i timantalet och kursutbud. I vissa avseenden skymtar frågor om kunskaps- och ämnessyn fram bland lärarsvaren (Lundgren 2007: 54f). Dessa aspekter fördjupas emellertid inte, vilket inte heller är arbetets syfte.

⁷ Se t.ex. Borg (2005).

I Stenborg & Åkebrings (2004) examensarbete undersöks gymnasieelevers attityder till latinämnet. Författarna slår fast att eleverna framförallt läser latin för att de uppfattar det som roligt och nyttigt för studier av moderna språk. Betoningen på att latin kan vara roligt ses av Stenborg och Åkebring som ett brott med den historiska utvecklingen av latindebatten, där den s.k. formalbildningstanken⁸ haft en stark ställning (Stenborg & Åkebring 2004:27).

I Tyskland, där latinämnet historiskt haft en stark ställning i utbildningssystemet, har ämnets ställning varit föremål för vetenskaplig diskussion. Enligt Riess & Riess (2005) har intresset för ämnet, som tidigare varit i dalande, kommit att stabiliseras under 2000-talet, även om situationen ingalunda kan ses som oproblematiserad. Orsakerna till att latinet haft svårare hävda sig anses vara den utilitaristiska syn på utbildning som enligt Riess & Riess präglade det tyska samhället från 1960-talet och framåt. I konkurrensen med moderna språk, framförallt franska och engelska, syntes och syns latinets nytta som högst begränsad av många tyskar (Riess & Riess 2005: 195ff). Ämnets relevans har i tysk kontext vidare tilldragit sig intresse i den vetenskapliga diskussionen, där den tyske didaktikern Klaus Westphalen betonat värdet av en förstärkt undervisning i de klassiska språken. Westphalens huvudsakliga argument är att latin och grekiska erbjuder mycket goda möjligheter att förstå mer än språkens och den västerländska kulturens rötter. Erfarenheterna från det antika samhället ger perspektiv på den situation i vilken dagens människor lever, och ger därigenom ingångar till att möta vår tids stora frågor, både på ett individuellt och personligt plan (Westphalen 2004: 90ff).

Forskning om kunskapssyn

Westphalens diskussion berör en central aspekt i mitt eget arbete, nämligen hur kunskap kan motiveras och värderas. Medan latinämnets relevans, och hur ämnet kan förstås utifrån olika syn på kunskap, inte fått något större genomslag i den utbildningsvetenskapliga forskningen, så är frågor om kunskapssyn i en svensk kontext ett tämligen väl belyst ämne. I sin avhandling undersöker Ingrid Unemar Öst (2009) auktoritativa texter – statliga utredningar, propositioner, departementsutredningar och EU-dokument – som rör utbildningspolitiken. Unemar Öst når slutsatsen att den svenska utbildningspolitiska diskussionen sedan början av 1990-talet och fram till år 2007 präglats av fyra olika diskurser: demokratidiskursen, identitetsdiskursen, den klassiskt akademiska diskursen och globaliseringsdiskursen. I *identitetsdiskursen* lyfts det reflexiva handlandet fram. Målet är att utbildning ska stödja individens identitetsarbete, självständighet och ska verka för att tillhandahålla sammanhang i

⁸ Formalbildningstanken är idén om att studiet av ett visst ämne, i historisk tid ofta latinet, var danande för individens logiska tänkande och intellektuella skärpa, se kapitlet historisk bakgrund i föreliggande arbete.

det mångkulturella samhället (213ff; 234). *Demokratidiskursen*, som enligt Unemar Öst hade sin starkaste legitimitet kring millennieskiftet, betonar istället att högre utbildning stärker individens möjligheter att delta i det demokratiska samhällslivet. Kunskapen ska alltså riktas in mot utbildningens politiska dimension, kampen för jämlikhet och rättvisa (183ff; 234). Den *klassiska akademiska diskursen* betonar det kritiska och självständiga kunskapssökandet. Utbildningen ska ge utrymme för en intellektuell utveckling, som både kommer individen och samhället till gagn (115ff; 234). Den sista diskursen, *globaliseringsdiskursen*, tar istället avstamp i en mer marknadsorienterad syn. Den ekonomiska konkurrenskraften och den ekonomiska tillväxten är dess primära mål; individen ska genom sin utbildning bibringas de kunskaper som gör henne anställningsbar (153ff; 234). Unemar Öst menar att globaliseringsdiskursen alltmer kommer att inta en hegemonisk ställning i utbildningspolitiken, genom att den tvingar in de övriga diskursernas viktigaste element i den egna artikulationen (236f). Denna iakttagelse illustrerar vidare att diskurser knappast kan ses som enskilda entiteter utan präglas av en ständig sammanblandning. Unemar Östs resultat erbjuder för min egen undersökning värdefull kunskap om kärnkomponenterna i de utbildningsdiskurser som rimligen också torde präglade mina respondenters svar.

Man kan i sammanhanget naturligtvis invända att Unemar Östs arbete undersöker utbildningspolitiken med avseende på den högre utbildningen, och att hennes resultat inte utan vidare kan fogas in i en kontext som rör gymnasieskolan. Att undersökningens resultat inte är direkt överförbara, innebär likväl inte att de är irrelevanta. Den grundläggande och den högre utbildningen hör tätt samman; den ena ska förbereda inför den andra. Det betyder att man rimligen torde kunna anta att de diskurser som artikuleras inom ett samtal om den högre utbildningen kommer att ge en mer allmän återklang på hur kunskap betraktas överhuvudtaget. Att förfäktas motsatsen vore helt enkelt att betrakta den högre utbildningen som ett slags diskursivt isolat.

Den starka kraft som marknadsanpassning och konkurrenstänkande utövat på diskussionen om den högre utbildningen kan också iaktas i den utredning som föregått den senaste tidens skolreformer. Andreas Nordin (2012) har i en studie av de statliga utredningar som föregått de två senaste svenska skolreformerna, påvisat en förskjutning ifråga om kunskapssyn. I allt väsentligt pekar Nordins resultat på det tydliga inflytande som en transnationell effektiviseringsdiskurs har haft på utformningen av Igr11 (Nordin 2012:190f). Dessa slutsatser ligger relativt nära Forsbergs (2012) analys av den kunskapssyn som präglar officiella EU- och OECD-dokument. Forsberg menar att utbildning här främst betraktas som ett medel för ekonomin och arbetslivet, även om andra aspekter lyfts fram i dokumenten,

såsom utbildningens vikt för ett aktivt medborgarskap och samhällsliv, t.ex. ifråga om föreningsliv och folkbildning (Forsberg 2012: 237ff).

Av särskilt intresse för mitt arbete är vidare Johan Hanssons (2010) avhandling om lärare och elevers syn på historieämnet. Hanssons undersökning, som bl.a. baseras på intervjuer med historielärare, ger vid handen att historieämnet motiveras på ett relativt skiftande vis bland undersökningens respondenter. Hansson menar att den huvudsakliga skiljelinjen ifråga om lärarnas kunskapssyn går mellan en orientering mot en förståelse av samhället och dagsaktuella händelser å ena sidan, och en orientering mot moralisk vägledning och individuell historia å den andra. Även om resultaten inte är entydiga, tycks det senare dominera bland grundskolelärare, det förra bland gymnasielärare (Hanson 2010: 79). Såsom ett exempel på kunskapssyn inom ett humanistiskt ämne ger Hanssons arbete värdefulla möjligheter till jämförelser med mitt material.

Samtalsintervjuerna: resultatredovisning och analys

I detta kapitel kommer resultaten av samtalsintervjuerna att presenteras och analyseras utifrån tre temata. De tre temata representerar ett försök att organisera materialet utifrån de frågeställningar som är uppsatsens utgångspunkt. Således berör det första och andra temat i större utsträckning uppsatsen första frågeställning, hur latinlärare motiverar sitt ämne. Det sista temat är däremot i huvudsak vikt åt att besvara uppsatsens andra fråga, nämligen hur latinlärarna uppfattar att ämnet betraktas från omgivningens sida. Det är emellertid uppenbart, att dessa två frågor förhåller sig så tätt till varandra, att en fullkomlig uppdelning dem emellan inte är vare sig möjlig eller önskvärd. Uppdelningen kan alltså bara förstås som en fingervisning om var tyngdpunkten i de olika temata ligger. Under varje tema kommer inte alla respondenter att behandlas. Framställningen är istället koncentrerad till de svar som tydligast beskriver de allmänna tendenser materialet uppvisar.

Latin, språkkunskaper och den intellektuella skärpan

Det framstår nästan överflödigt att poängtera att latinet har utövat en mycket stor påverkan på de moderna språken. Denna påverkan är måhända mest uppenbar i de romanska språken som direkt utgått från latinet: Inflytandet gör sig emellertid tydligt påmint i en rad språk, inte minst i den germanska språkfamiljen till vilken svenskan hör. Mot denna bakgrund är det knappast förvånande att latinets koppling till andra språk lyfts fram som ett viktigt motiv till latinstudierna. Sofias motivering kan här ses som talande för ett resonemang som återkom bland respondenterna.

Christian: Vad svarar du då [när människor i omgivningen ställer frågan varför man ska läsa latin]?

Sofia: Eftersom de frågar om nyttan, förklarar jag nyttan. Att lära sig latin är att lära sig ett språk som ligger till grund för de romanska språken, att man kan se strukturen och på det sättet kan lära in andra romanska språk lättare. Ordförrådet är ett viktigt argument; engelskan, består till omkring 60 % av latinska ord. Man har extrem nytta av att kunna se olika orddelar, att man kan se hur de används idag. De blir som pusselbitar för att lära in engelska och andra språk. Jag förklarar nästan kursen som att man får ett metaperspektiv på språk.

Som synes riktar Sofia strategiskt argumentationen mot de aspekter som hon uppfattar att omgivningen kan acceptera som nyttiga. Hennes framställning binder samman latinet, moderna språk och förenklat språklärande. I detta perspektiv blir ämnets adelsmärke dess förmåga att bidra med ett tillämpbart ordförråd och dess förmåga att ge ett större perspektiv

på de språkliga systemen överhuvudtaget. Vad som avses med nytta förblir något mer diffust. Framställningen tar inte i något direkt avseende fasta på ekonomi eller elevernas framtida konkurrenskraft, och kan därför inte ses som en direkt reproduktion av globaliseringsdiskursen. Det är emellertid knappast svårt att se hur betoningen på språk skulle kunna relateras till denna diskurs. Enligt Unemar Öst (2009: 152) lyfter globaliseringsdiskursen, som också framkommer av begreppet självt, Sverige som en del av ett internationellt och framförallt europeiskt sammanhang. Ett bemästrande av främmande språk, och då i synnerhet engelska, kan således uppfattas som ett legitimt argument inom ramen för de målrationella argument som utgör globaliseringsdiskursens bas.

I likhet med Sofia, uttryckte ingen av respondenterna någon direkt koppling till ekonomi och ekonomisk konkurrenskraft, även om alla i någon mån argumenterade för den språkliga nyttan på ett vis som låg nära Sofias framställning. Kanske är det så självklart att nyttan i förlängningen är av ekonomiskt slag, att det inte behöver nämnas. Det kan också vara så, att nyttan i sig inte behöver motiveras, att det uppfattas som en för omgivningen acceptabel motivering att latinkunskaperna kan användas till någonting. I min mening röjer denna osäkerhet en bredd och komplexitet i själva nyttobegreppets användning, som föreliggande arbete bara förmår snudda vid.

Som framkommit i föreliggande arbetes inledning har latinet i historisk tid ofta motiverats utifrån den s.k. formalbildningstanken. Med formalbildning avses föreställningen att latinstudierna ska bidra till en förbättrad intellektuell förmåga överhuvudtaget. Enligt Richardsson hade denna aspekt i stort sett försvunnit när latinämnet diskuterades inför gymnasiereformen 1964 (Richardsson 2010: 125). Stenborg & Åkerbring (2004) noterade att latinelever på gymnasiet inte i någon större utsträckning tog fasta på formalbildningsaspekten. Tre av undersökningens respondenter (Helena, Erik och Victoria) uppfattar emellertid ämnet har en pedagogisk inverkan, som ligger nära formalbildningstanken. Alldeles innan vårt samtal avslutas, förklarar exempelvis Helena att hon ser latinet som en väg till en större tankeskärpa och en skarpare kritisk blick, som kan bidra till att genomskåda resonemang som inte håller ihop.

Christian: Är det någonting som du tycker att du skulle vilja ta upp innan vi avslutar intervjun? Något du vill förtydliga eller lägga till?

Helena: Nej, jag tror inte det. Eller jo, genom den grammatiska skärpan kan latinet ge en viss stringens i tänkandet. Det kan göra att man inte irrar iväg och gör alltför stora tankevrpor. Jag tror att den ger en förmåga att hålla sig till olika regelverk inom grammatik eller matematik gör att man kan genomskåda resonemang som inte hänger ihop. En slags logik, att det finns vissa regler inom vilka man kan verka.

Erik förklarar å sin sida att latinämnet ligger nära matematiken i det här avseendet, och tar liksom Helena fasta på begreppet logik.

Erik: Jag känner att jag mer och mer börjar resonera som mattelärarna, att ja man kanske inte använder allt man lärt sig i matte, men det är danande för logik, problemlösning på något sätt. Det är ett sätt att tänka som är nyttigt att ha med sig, och dessutom om man jobbar med att lösa problem och komma över the edge, då har man kommit någonstans också personligt. Då menar jag att latinet har ju också den funktion att det får människor att växa, och att de kommer förbi problem som kan tyckas olösliga. Grammatik är ett sammelsurium av termer och regler och allt sådant, och var är jag i detta?

Kopplingen till matematiken är som sagt explicit: Latinämnet artikuleras som danande för ett logiskt tankesätt, som dels stimulerar elevernas förmåga att lösa problem, dels menar Erik att detta danande hänger samman med elevernas personliga utveckling, att de kan ta kontroll över problem och lösa dem. Victorias resonemang har betydande likheter med de två tidigare. Efter att kort ha berört bildningsbegreppet, förklarar hon hur latinämnet kan påverka människors förmåga att ställa systematiska och fruktbara frågor.

Christian: Vi kan väl uppehålla oss lite vid det där med bildning. Hur ser du på det, är det viktigt?

Victoria: Jag tycker att det viktigt. Men jag tror också att det kan vara svårt att nå ut till många unga idag, om man ska förklara nyttan av bildning som inte är utbildning. Men när man väl upplevt det, vill man ha mer, för att det stärker en, för att det vidgar ens referensramar. Jag blir ju bättre inte bara på främmande språk om jag läser latin; jag måste ställa ett antal frågor för att lösa en enkel mening, alltså ”var är predikatet, vilket tempus är det? person, modus, var är subjektet och var är objektet, finns det kanske flera objekt?”. Det är nödvändigt att ställa så många olika frågor för att lösa en mening, som egentligen är väldigt enkel. Med andra ord kan man utveckla sin förmåga att granska saker, och ställa frågor för att komma längre. Och det är ju viktigt i vilken yrkesbana som helst.

Till skillnad från Eriks och Helenas argumentation, kopplar inte Victoria explicit in logikbegreppet, och någon direkt koppling till matematikämnet artikuleras inte heller. Men även hos Victoria ger det grammatiska arbetet upphov till en skärpt tankeförmåga, som främjar problemlösning. Det blir utgångspunkten för fruktbara frågor av granskande karaktär. Victoria kopplar samman denna förmåga med yrkesverksamhet i vidare mening. När Victoria avslutar sitt resonemang med att beröra yrkesanknytningen, torde detta ses i relation till det hon berättade tidigare,

nämmligen svårigheten att motivera bildning som inte är utbildning. Att lyfta fram relationen till yrkeslivet bör således kunna ses som en diskursiv strategi. Strategi får i det här sammanhanget inte uppfattas som något nödvändigtvis medvetet, utan kan också vara något som sker mer reflexartat. I vart fall synes detta visa, att oavsett vad Victoria själv anser, så går det knappast att undkomma relationen mellan kunskapen och dess yrkesrelevans. Yrkesanknytningen kan således tolkas som en bakväg in i den nyttodominerade diskursen, där bildningen kan få legitimitet.

Den version av formalbildningstanken som respondenterna här ger uttryck för har vissa likheter med den utbildningspolitiska perspektiv som Unemar Öst kallar den *klassiska akademiska diskursen*. Den tar i synnerhet fasta på universitetens autonoma ställning och det fria kunskapssökandet, liksom vikten av att utbildningen ska bibringa studenterna en förståelse för och anammande av vetenskapens principer, att göra dem kritiskt skolade. I den klassiska akademiska diskursen lyfts det kritiska synsättet fram som viktigt för studentens yrkesliv, men också som betydelsefullt i förhållande till samhällets demokratiska funktioner (Unemar Öst 2009: 115ff; 140ff). Även om relationen till yrkeslivet finns med i Victorias framställning, pekar hennes, Eriks och Helenas svar på att de anser att den kritisk-logiska förmågan är viktig också av andra skäl.

Victorias svar skiljer sig vidare från Eriks och Helenas, då hon inte explicit knyter an till logikbegrepp. Hennes argumentation tar fasta på elevens förmåga att ställa systematiska och fruktbara frågor, vilket får anses ha viktiga likheter med idén om den kritiskt skolade och kunskapssökande individen. Kopplingarna till den klassiska akademiska diskursen blir emellertid särskilt tydliga hos Helena, som knyter an till föreställningen om den kritiskt skolade människan, vars förmåga att se igenom orimliga resonemang intar en viktig ställning. Resonemanget har beröringspunkter med Eriks betoning av logiken, att latinsk grammatik tränar eleven att skapa ordning bland ett ”sammelsurium”. I Eriks svar framträder detta förhållningssätt framförallt ur ett individperspektiv; känslan av att ha löst ett problem leder till ett slags självförtroende, som i sin tur anses leda till en mänsklig utveckling i vidare mening. Victorias svar knyter an till samma tanke: bildningen, som utmynnar i en förmåga att ställa frågor, stärker individen och vidgar dess referensramar. Föreställningen att det logiskt-kritiska förhållningssättet har denna identitetsbildande sida, att det handlar om mänskligt självförtroende, synes sakna direkt motsvarighet i den klassiskt akademiska diskursen, sådan den formuleras i

debatten om den högre utbildningen. Förmodligen hör detta samman med de olika utbildningsnivåernas förutsättningar, där gymnasieskolan i stor utsträckning är organiserad kring det fostrande uppdraget (jfr t.ex. Skolverket 2011: 5).

Eriks resonemang visar också tydligt komplexiteten i hur den allmänna färdighet, som jag här valt att sammanföra under begreppet formalbildning, kan förstås. Unemar Öst hävdar att fokuseringen på den kritiska skolningen leder till en universalisering av det rationella subjektet, som utestänger andra positioner (Unemar Öst 2009: 142f). Detta skulle då kunna tolkas som en begränsning och rationalisering av individens livsvärld, eftersom andra positioner än den vetenskapligt rationella utestängs. Vad gäller de diskuterade svaren, ställer jag mig tveksam till att de bör förstås som en universalisering av det rationella subjektet. Hos Victoria är det förmågan att ställa organiserande frågor som står i centrum. Det är en förmåga som i lika stor utsträckning skulle kunna relateras till meningsskapande i vidare mening. Att försöka förstå även det som faller utanför den vetenskapliga rationalitetens strikta gränser måste börja med en förmåga att ställa frågor. Visserligen kan betoningen av logik och stringens tolkas som att vetenskaplig rationalitet ges företräde framför andra förståelseformer, och är därför inte oproblematiskt. Men excerpten ger ingen grund för antagandet, att respondenterna anser att den kritiska blicken skulle vara allenarådande, utan snarare att den är tillämpbar i somliga situationer. Tolkningen stärks av Eriks resonemang, där logiken förstås i relation till problemlösning, och kan inte utan vidare sägas innebära ett mer allmänt exkluderande av det som faller utanför det rationella. Artikulationen, att problemlösningen hör samman med den inre tillväxten, att människan stärks i sin roll som handlande subjekt, pekar också på att Eriks resonemang kan förstås som orienterat mot individens livsvärld.

Även om det kan förefalla självklart, bör det härvidlag också poängteras, att logik och stringens i tänkandet, beroende på vad den aktuella individen avser med logik⁹, inte behöver peka mot ett målrationellt förhållningssätt i sig. Tvärtom kan ju ett logiskt resonemang, beroende på de axiom individen uppställer för det som är sant och riktigt, likaväl användas som en rationell grund för att kritisera ett

⁹ Jag föreställer mig att begreppet logik i vardagliga sammanhang inte alltid innebär den typ av strikt logik som traditionellt dominerar inom t.ex. vissa naturvetenskaper. Logik torde också i vidare mening kunna förstås som just rationalitet, att ett yttrande hänger samman med något annat, som hålls för att vara sant eller riktigt.

målrationalt förhållningssätt.¹⁰

Samtliga respondenter gav, sammanfattningsvis, uttryck för latinets betydelse för vidare språkstudier och som språkligt ramverk. Tre av dem motiverade vidare ämnet som en väg till ett kritiskt-logiskt förhållningssätt, som har beröringspunkter med den klassiskt akademiska diskurs som Unemar Öst (2009) beskrivit. Riktningen för den diskurs respondenterna formulerar är inte entydig, och även om ett yrkeslivsperspektiv finns representerat, synes den kritisk-logiska förmågan framförallt betraktas som ett sätt att stärka individen, genomskåda ohållbara resonemang, men också att vidga individens referensramar och stärka självförtroendet.

Latinet som källa till mening och sammanhang

Under mina samtal med respondenterna framkom vid ett flertal tillfällen en koppling mellan latinämnet och aspekter som rör relativt svårfångade delar av människans inre liv. Ofta handlade det om en förstärkt förståelse för historien. Detta är i sig knappast förvånande för ett så historiskt inriktat ämne; ämnesplanen i latin stadgar t.ex. att ämnet ska bidra till ett ”fördjupat historiskt perspektiv, som även ger perspektiv på nutiden” (Skolverket 2011b). Det verkligt intressanta är snarare hur lärarna förstod värdet av det historiska perspektivet, och vad förmågan att läsa latinsk text kunde innebära för individen. Det rörde sig därvidlag ofta om hur latinämnet bands samman med en djupare förståelse för människan, inte bara som historisk varelse och aktör, utan såsom människa överhuvudtaget. Samtliga av undersökningens respondenter artikulerade således, om än i skiftande grad, kopplingar mellan latinämnet och känslan av ett inre mänskligt sammanhang. I det följande kommer jag därför närmare presentera och diskutera denna aspekt med utgångspunkt i svaren som tre av respondenterna gav. Tillsammans erbjuder de det tydligaste uttrycket för denna hållning. Vi börjar med Erik:

¹⁰ Begreppet rationalitet behandlas ingående av Habermas. Förenklat kan man säga att kärnpunkten i hans resonemang är att rationalitet inte bara kan ses som en fråga om målrationalitet. Rationalitet kan också avse ett slags social rationalitet där deltagarnas förståelseprocesser står i centrum. Enligt Habermas är en förutsättning för dessa förståelseprocesser, som i sin tur är konstituerande för det kommunikativa handlandet, att de i processen ingående medlemmarna förhåller sig till något slags rationell grundval, i den meningen att samförstånd vilar på en gemensam övertygelse. Se vidare Habermas 1996: 100ff.

Erik: Jag har känt detta i alla år, och det är en väldigt viktig aspekt, nämligen att vilken hormonstinn humanist som helst, som läser Catullus¹¹, kan känna igen sig i dennes reaktioner. För de är likadana. Vi har inte förändrats biologiskt eller genetiskt under 2000 år. Samhället har förändrats med tekniska landvinningar, men vi är alltid vi, och det betyder att latinisten kan ta in livsfrågorna. Det är kärlek, hat, framgång, alla aspekter av mänskligt liv.

Christian: varför är det viktigt med de här livsfrågorna, tror du?

Erik: Jo, därför då får de tillfälle att reflektera själva över vad de tycker. Jag anser, utan att förhåva mig, att jag har tagit hand om väldigt många gymnasisters inte bara utbildning utan också uppfostran och utveckling. Jag har varit samtalspartner. Det har väldigt ofta varit så att eleverna har blivit mer förtroliga, när de känt att de fått prata om något de tycker är viktigt. Årets klass har gett mig ett nytt perspektiv på detta. De menar att de hade varit ensamma i sin klass om att tycka om det här med litteratur och andra saker. Deras tidigare klasskamrater har tyckt att det har varit skit. Det är som att ha skummat av 32 grundskolenior och så tar du en av varje och placerar dem här. De tyckte att de var lika nördiga allihop! [...]Sen om de har lärt sig mindre latin än hos någon riktig grammatikfreak som verkligen har kört på, då tänker jag att jag har i alla fall betytt det.

Erik binder i sin artikulation samman latinämnet med begreppet ”livsfrågor” och ”mänskligt liv”. Det är tydligt att det därmed upprättas en koppling till ett slags svärfångad mänsklig färdighet, nämligen att kunna reflektera över det egna varandet med utgångspunkt i andra människors erfarenheter. I sin beskrivning slår Erik an ett slags totalitet av mänskligt liv, som förmår ge perspektiv på det inre mänskliga tillståndet. Latinämnet kopplas samman med ”uppfostran” och ”utveckling”; ämnet blir en portal till det som eleverna själva tycker är ”viktigt”. Det handlar i Eriks mening om möjligheten att få använda kunskapen till att odla den egna identiteten, att få vara humanist. På ett grundläggande plan kan vi således skönja kopplingar till en identitetsdiskurs. Erik antyder också att detta förhållningssätt kan anses falla utanför det som ämnet i en mer formell mening, d.v.s. ur ett styrdokumentsperspektiv, framförallt bör förmedla, nämligen den rena språkkunskapen. Kontrasten mellan å ena sidan ”livsfrågorna” och det Erik kallar ”grammatikfreak”, kan alltså tolkas som att han känner en viss press att fokusera på den rent språkliga kunskapen och lämna livsfrågorna därhän. Han håller dock denna typ av aktivitet för så meningsfull, att han anser den motiverad. Detta är intressant på flera plan. Dels därför att Erik binder samman latin med individens inre värld, eller livsvärld, för att tala med Habermas, och dels att detta perspektiv inte anses som

¹¹ Romersk poet, verksam under det första århundradet f.Kr. och känd för sina ofta uppsplitande och bitterljuva kärleksdikter.

självlärt i relation till en undervisning som är mer bunden till konkret och mätbar språkfärdighet.

Vid ett senare tillfälle under samtalet, då vi talade om hur latinet bidrar till att uppnå det Erik anser vara målen för en gymnasieutbildning, utvecklade han sitt resonemang om latinet i relation till människans inre liv:

Erik: När någon frågar mig varför man ska läsa latin brukar jag säga: ”jaja, man ska väl ha ett inre liv”. Jag menar att om man inte blir latinlärare som jag, och får sin utkomst av det, så är det något man har med sig ut i livet, som man hela tiden kan gå tillbaka till och fundera på och känna, hur var det egentligen med detta? Saken gäller då inte bara latin utan kultur över huvud taget och hur jag ser på människor.

För Erik rör sig ämnet sålunda om elevens och individens ”inre liv”, ett slags förråd av tankar som rör det mänskliga, som ska följa med individen under dennas liv. Det synes för Erik skapa förutsättningar för meningsfulla reflektioner, inte bara i direkt relation till den egna personen, utan därutöver till människosyn i största allmänhet. Latinet går då så att säga utöver sig själv och blir ett bidrag till mänskligt meningskapande överhuvudtaget.

En annan av undersökningens respondenter, Sofia, gav uttryck för en förståelse av latinämnet som ligger mycket nära Eriks. Efter att jag ställt frågan hur hon motiverar latinstudier på gymnasiet, talade hon först om de rent språkliga aspekterna, för att sedan komma in på ämnets meningskapande potential:

Sofia: Men jag brukar också lyfta fram att man får en mer fördjupad förståelse för västerländsk kultur, våra tankar om alltifrån hur ett hus ska se ut, till hur samhällen fungerade då jämfört med nu och hur den utvecklingen har sett ut. Det är spännande, dels att kunna läsa tankar som en människa uttryckte för 2000 år sedan, och dels att kunna se vad som egentligen är en människa. Vad tänker man, vad drömmer man om vad brottas man med? Det får en att förstå sin egen plats i historien. Egentligen kan det bli ett ämne som gör människan mer tolerant tror jag, för man inser att vi alla är människor och vad det innebär.

Christian: Kan du förklara varför just det här är viktigt?

Sofia: Jag tror att det är viktigt att lyfta ögonen ifrån sitt nu, för vi är väldigt upptagna av oss själva, av vår egen konsumism och vårt eget jag på olika sätt. Så fokuserade att vi har svårt att lyfta ögonen och se oss själva i ett större sammanhang.[...] Det är ett språk som ger mer sammanhang än t.ex. steg 1 i spanska. Det är ett språk med historia. Vi möter texter av Plinius¹² och kan läsa vad han tänkte och upplevde för tvåtusen år sedan kring något som

¹² Romersk författare, d. 79 f.Kr., som bl.a. skrev en berömd redogörelse för vulkanen Vesuvius' utbrott.

liknar det trauma som människor vi upplever i Sydostasien idag. Och vad kan vi dra för lärdomar av det? Det handlar om mänskligheten igen. Vad är det att vara människa. Det är häftigt att se att det inte har förändrats faktiskt. Det som har förändrats är yttre omständigheter. Men vi är alla underkastade samma förutsättningar. Vi föds, vi ska leva, vi ska kanske hitta någon som vi kan leva med, sen ska vi brottas med döden och sen ska vi dö. Det är frågor alla tar sig igenom. Det är frågor som alla tar sig igenom, men en del tar sig an dem lite sent, tycker jag

Ovanstående excerpt tydliggör att Sofia kopplar samman latinämnet med begreppen ”människa” och ”tolerant”. I likhet med Erik, lyfter Sofia fram det historiska perspektivet som ett sätt att nå ett slags känslighet ifråga om individens sätt att betrakta sig själv och sina medmänniskor. Latinämnet kopplas starkt till föreställningar om de betingelser som präglar människan, och de möjligheter till meningsskapande processer som dessa betingelser får i det direkta mötet med historien. Det är alltså fråga om ett slags dubbelbottnat identitetsarbete med historien som fond. Utifrån det historiska perspektivet ska det ge människan en fördjupad förståelse för sig själv som individ och som en del av ett väldigt sammanhang av andra människor. Komponenterna i Sofias tal, där tolerans och mänsklig förståelse intar en betydande roll och som antyder en föreställning om individen som reflexivt handlande, knyter an till den s.k. indentitetsdiskursen som under ett kort tag under början av 2000-talet artikulerades inom svensk utbildningspolitik (jfr Unemar Öst 2009: 213ff) . Det är vidare intressant att notera, att Sofias artikulation av latinämnet ställs i kontrast till ”konsumism” och ”jaget”. Detta är intressant, eftersom hon i båda fallen utgår från en fokusering på den enskilda individen; men i det första fallet är det såsom ”människa”, d.v.s. i ett sammanhang med andra människor, och i det andra såsom ett ”jag” präglat av mänsklig isolering. Sofias syn på latinämnet kan således sägas vara orienterat kring människans livsvärld. Mötet med historien ger förutsättningarna till ett individuellt meningsskapande och ska möjliggöra ett förståelseorienterat möte med andra människor. Motiveringen ses dock inte som någon självklarhet, utan pressen från ett konsumtionsinriktat system utmanar Sofia, men gör samtidigt att hon ingjuter ämnet med en särskild relevans.

Samma betoning på den personliga utvecklingen återkom i samtalet med Helena. Hon försökte förklara vad latin gav henne, och menade att det sammanfattade varför man bör läsa latin även på ett mer allmänt plan:

Helena: [...] vi kom in på historia, människosyn och existentiella funderingar utan att det blev alltför personligt. Det är klart att man hade många existentiella funderingar under

gymnasietiden. Vi läste ju både psykologi och filosofi, där det kom upp liknande frågor. Men dels var vi i latinet en mindre grupp, och då kunde man alltid relatera det till historien så det blev ett annat djup och en annan klangbotten [...]Jag tror att det som gör latinet lite unikt är ju att man både har det kulturella, det kulturhistoriska och det allmänhistoriska och samtidigt en språklig dimension på det. Man har så många olika pusselbitar i samma ämne, där det förutsätts att man kan bolla med alla dessa variabler samtidigt. [...]Jag skulle egentligen kunna säga att alla ämnen jag läste på gymnasiet gav någon liten prisma av det latinet gav, men i latinet möttes i princip alla de andra ämnena. Det blev en helhet på något sätt, och tilltalade mig, eftersom det var ett ämne där hela jag kunde få en utveckling.

Christian: När du såg den här helheten, tyckte du då att det hade bäring på saker utanför dig, att du kunde se hur saker hängde ihop, eller var det mer personligt så att säga?

Helena: Ja kunde se varför delar av samhället var som de var och jag kunde titta på politiska debatter och se att jaha, man diskuterar samma sak nu som då, och att det är de här principerna som styr fortfarande. Människor tänkte så här för tvåtusen år sedan och vi har bytt det här uttryckssättet mot något annat. Men principen är ändå densamma. Det här kunde jag se på ett sätt som inte var onödigt teoretiserande, men det gick ändå att få en teori i det som gick att applicera.

I Helenas beskrivning av ämnet upprättas, i likhet med de två tidigare respondenterna, en koppling mellan individuell utveckling, helhet, sammanhang, människa och latin. Ämnet kontrasteras mot den ämnesfragmentisering som Helena anser ha präglat åtminstone sin egen skolgång, vilken inte synes ha erbjudit samma möjligheter till meningsskapande. I allt väsentligt handlar Helenas artikulation av latinämnet om individuellt meningsskapande i samklang med en samhällelig helhet. Det historiska perspektivet är tydligt inriktat på den enskilda människan och hennes förmåga att förstå och begripliggöra sin omvärld. Vid ett senare tillfälle knyter Helena an till de nyss beskrivna passagerna och utvecklar hur denna förståelse hör samman med samhället i ett vidare perspektiv:

Christian: Om jag ska försöka tolka dig, så verkar det handla mycket om ett slags trygghet.

Helena: Ja.

Christian: Menar du att det är en individuell trygghet eller rör det mer en samhälls nivå?

Helena: Jag ser det som att dessa saker hänger väldigt nära ihop. Jag har väldigt svårt att se ett samhälle som inte bygger på individen. Individerna är ju de som bär upp samhället och om vi ska ha en demokrati, är det de individerna som röstar fram en ledning och tillsammans strävar framåt. Jag ser de två aspekterna som väldigt tätt sammanlänkande. Att man dels har kontroll över situationen men också ser hur olika saker hänger ihop.

Som framkommer av excerptet, kan vi iaktta hur den helhetsförståelsen knyts samman med ”trygghet”, ”individ”, ”samhälle” och ”demokrati”. Den demokratidiskurs som Unemar Öst (2009) beskrivit, där utbildning ska främja ett deltagande i samhällets demokratiska processer, framträder här med viss skärpa. Detta betyder vidare att samhällsperspektivet är något mer påtagligt här än hos de föregående två respondenterna, där artikulationen snarare band samman latinämnet och det toleranta mellanmänniska mötet. Även hos Helena är det emellertid tydligt att individen bildar utgångspunkt för artikulationen; individen lyfts fram som grunden för samhället. Kopplingarna till Habermas livsvärld finns även här; ämnet synes i första hand inte få sitt värde såsom ett instrument för materiellt välstånd, eller politisk makt i sig. Hos Helena återfinns vi dess *raison d'être* i den känsla av samband och mänsklig insikt som ämnet skapar. Visserligen blir ämnet likafullt sammanbundet med politik. Det rör sig emellertid mer om en garant för ett sammanhållet demokratiskt system, som grundas på just den mänskliga tryggheten, inte som ett instrument för politiskt handlande. I artikulationen framkommer därför den politiska aspekten snarare som en värdefull följdverkning av den individuella tryggheten och förståelsen.

Om vi betraktar dessa tre respondenters svar i ljuset av den undersökning Hansson (2010) genomförde bland lärare i historia, framträder vissa likheter. Att förstå det egna samhället utifrån det historiska perspektivet delas av både latin- och historielärarna. Därtill har det elevcentrerade perspektivet, som dominerade bland högstadielärarna i historia, vissa likheter med latinlärarnas resonemang om latinet som en väg till reflektion om den egna personen och dess plats i det stora sammanhanget. Historielärarna som företräder det elevcentrerade perspektivet betonar historieämnets betydelse för elevens personliga utveckling, inte minst på ett moraliskt plan (Hansson 2010: 79ff). Det verkar emellertid som om den personliga utvecklingen formuleras på delvis olika vis bland lärargrupperna. Bland de respondenter som i Hanssons undersökning företräder det elevcentrerade perspektivet synes de moraliska och karaktärsdanande aspekterna särskilt handla om att lära sig av historien (Hansson 2010: 74f). Perspektivet är således framförallt etiskt-normativt och kopplat till en samhällsnytta. Visserligen kan man hävda att latinlärarna också ger uttryck för ett normativt perspektiv kopplat till förståelsen av sin omvärld och av sina medmänniskor. Men latinlärarnas ansats tycks gå utanför det normativa perspektivet; ämnet kopplas samman med människovarandet överhuvudtaget. Det handlar, särskilt i Sofias och Eriks fall, om mänskliga erfarenheter som är viktiga, inte för dess förmåga att direkt ge oss en hänvisning till hur vi ska handla, utan därför att de anses porträttera det mänskliga i sig.

Denna skillnad skulle, om vi tillåter oss en generalisering, kunna förklaras utifrån

ämnenas generella skillnader. Medan historieämnet framförallt torde möta eleverna i form av andrahandsredogörelser (t.ex. läroböcker eller andra synteser) över samhällsutvecklingen,¹³ innebär läsningen av latinsk text att läsaren direkt konfronteras med den enskilda författaren i ett historiskt sammanhang. Utrymmet för enskildheter, för den direkta dialogen med det förgångna är därför, typiskt sett, förmodligen annorlunda än i historieämnet. Stämmer detta, skulle det kunna förklara varför latinlärarna i högre grad ger uttryck för ämnet som en väg till att förstå det mänskliga i ett bredare perspektiv.

Samtliga respondenter betonade sålunda att deras ämne kan erbjuda ett historiskt och kulturellt sammanhang. Perspektivet kan tydligt relateras till livsvärlden, och är centrerat till individens meningsskapande. Som vi har sett, framträder ämnet hos Sofia, Erik, och i viss mån Helena, som en väg till reflektioner om det mänskliga i vidare mening. Detta anses främja förståelsen för människor överhuvudtaget, men ges också relevans i kraft av det egenvärde som bearbetningen av livsfrågorna tillskrivs.

Latinet och omvärlden – mellan nyfikenhet och misstro

Om undersökningens respondenter hade en relativt likartad syn på latinets roll som förmedlare av sammanhang, hade de en skiftande och relativt komplicerad bild av hur latinet betraktas av omvärlden. Här blandades frustration över att folk inte förstår ämnets syfte, eller ifrågasatte det, med en känsla av att omvärlden betraktar ämnet med nyfikenhet. I det följande kommer således dessa skiftande erfarenheter att presenteras och analyseras, för att närmare utröna vad som skiljer dem åt och vad som eventuellt binder dem samman.

Av de respondenter som uttryckte att omgivningen betraktade latinämnet med skepsis, kan Sofias svar ses som särskilt tydligt. Jag frågade under samtalet hur människor brukade reagera när hon berättar att hon är latinlärare, och fick följande svar:

Sofia: Jag berättar faktiskt inte det alltid, för det blir alltid reaktionen ”Va! Finns det? Är det någon som läser det? Men när man berättar att ämnet visst finns i skolan, är ju folk sällan ohövliga. De säger att det låter intressant, men ganska snabbt kommer frågan ”vad använder man det till? Alltså nyttoperspektivet.

I Sofias svar blir det mycket tydligt att omgivningen, här förstådd som ”människor” i vidare mening, inte förväntar sig att latin överhuvudtaget ska finnas på gymnasiet, att det inte spontant anses som en naturlig del av skolans verksamhet. Citatet indikerar också att Sofia

¹³ Att åtminstone gymnasielärarna synes uppvisa ett starkt samhällsperspektiv framkommer hos Hansson (2010). I den mån högstadielärarna företräder ett mer elevorienterat perspektiv handlar detta mer om elevernas egen historia, snarare än att behandla det mänskliga i sig (Hansson 2010: 74ff).

betraktar det påstådda intresset som en fråga om hövlighet, något omgivningen lägger sig till med, men som egentligen döljer ett slags misstro mot ämnets relevans. Det går knappast att ta miste på den utifrån kommande press som Sofia anser är förknippad med omgivningens syn på ämnet. Skolans relevans tycks på förhand definierad att handla om ”nyttiga” ämnen, där frågan vad ämnet kan användas till anger att kunskapen förstås såsom ett instrument för att uppnå en bestämd nytta. Sofia upplever att omgivningens nyttosyn formuleras i termer av ekonomiskt välstånd, och förklarar följande:

Sofia: Vi lever i ett nytto­samhälle, och det fokuseras mycket på matematik och naturkunskap, för att det är så man når framgång. Man ska kunna räkna sina pengar och förvalta dem, hitta på nya uppfinningar och på så sätt ska man komma vidare som samhälle. Jag tror att man har förlorat förståelsen för hur viktig kulturen är för att samhället ska kunna utvecklas på ett bra sätt.

Latinets belägenhet blir alltså i Sofias svar den, att ämnet faller utanför det ekonomiska system som tycks utgöra utbildningens existensberättigande. Detta ställs i kontrast till den kulturella förståelsen, varmed förmodligen avses den förståelse för mänsklighetens villkor som hon tidigare gav uttryck för (S. 29f). Mer teoretiskt uttryckt, skulle man kunna förstå Sofias svar som en reaktion på att utbildningen alltmer kommer att koloniserats av ett system som styrs av en målrational logik; kan ämnet inte omsättas i pengar blir dess förekomst suspekt. Den kulturella förståelsens koppling till livsvärlden kan inte utan vidare ge ämnet dess legitimitet, och utan den uppenbara kopplingen till systemet ligger frågan om ämnets användbarhet i öppen dag.

Helena uttrycker sig på ett snarlikt sätt, men lyfter också fram att alltfler av de människor hon möter inte vet vad latin är för något, än mindre känner till språkets historiska bakgrund. När jag frågar henne vilka reaktioner hon brukar få när hon förklarar vad latin är för något, berättar hon följande:

Helena: då kommer frågan: vad ska man ha det till? Jag försöker då förklara [...]latinets som en hjälpdisciplin till dem [humanistiska ämnen]. Och det är rätt otillfredsställande, för det är inte så som jag egentligen ser på latin, men det är så jag upplever att jag får motivera språket för mannen på gatan.

Christian: menar du att du blir tvungen att använda dig av instrumentella argument?

Helena: Ja precis! Absolut!

Christian: Varför är det så, tror du?

Helena: Jag upplever att det blivit en allmän förändring i kunskapssyn de senaste 20 åren, där man ser skolsystemet, alltifrån förskola till universitetet som en serviceinrättning som ska producera användbara medborgare som ska gå in i en produktion och ett användbart system och då har man en mycket instrumentell syn på lärande. Och man har inte den synen som jag i själ och hjärta har, där det handlar om att skapa möjlighet till en personlig utveckling, som i sin tur leder till en samhällelig utveckling. Man ser istället till vilken nytta ämnet har, vart leder det här, men nytta för vadå egentligen?

Den antagoniska positionen mellan latinämnet och en målrationell diskurs framträder här med skärpa. Trycket från omvärlden, de spelregler som dikterar det allmänna samtalet om utbildningen, upplevs så grundläggande, att hon inte kan värja sig emot dem. Motiveringen måste per nödvändighet ta sin utgångspunkt i tanken om den användbara människan, i argumentet som tar fasta på en praktisk nytta. I Habermas' termer är det ett uttryck för det ekonomiska subsystemets starka ställning, som förminskar legitimiteten i ett resonemang som inte tar sin utgångspunkt i detta subsystems logik. I hennes erfarenhet framträder alltså utbildningsdiskursen som koloniserad av föreställningen om den materiella tillväxtens primat. Hon positionerar sig starkt mot den diskurs som hon menar löper genom hela utbildningssystemet. Systemet, uppbyggt kring föreningen av utbildning, människa och produktion, ses som motsatsen till den personliga utvecklingen, och den egna utbildningssynen. Med andra ord kan vi här iaktta en stark positionering mot en diskurs, som i allt väsentligt delar drag både med den globaliseringsdiskurs Unemar Öst (2009) beskrivit och den effektivitetsdiskurs som Nordin (2012) menar präglar den statliga utredning som låg till grund för Igr11. Utan att närmare diskutera i vad mån Unemar Östs och Nordins begrepp skiljer sig åt, tar de, som påpekats tidigare, fasta på att den ekonomiska konkurrenskraften och utvecklingen görs till utgångspunkt för utbildningssträvandena. Mot denna bakgrund är det knappast oviktigt att Sofia använder sig av begreppen ”personlig och samhällelig utveckling”, när hon positionerar sig mot denna diskurs. Globaliseringsdiskursen utgår i allt väsentligt ifrån argumentet att säkra den ekonomiska tillväxten, att bidra till en god ekonomisk utveckling, såväl för individen som för samhället. Vägen dit går bl.a. genom en utbildning som anpassar individens kunskaper efter denna utgångspunkt (Unemar Öst 2009: 150ff). Att istället, som Helena, positionera begreppet ”utveckling” i opposition till globaliseringsdiskursen, blir ett försök att fylla begreppet med ny innebörd, att i någon mening lösgöra det från dess ekonomiska konnotationer. Det är

i den meningen att betrakta som ett försök att bemästra diskursen, att värja sig emot det som uppfattas som ett diskursivt tryck.

Som nämndes tidigare, ansåg flera av respondenterna att de möter ett intresse för latinet från omvärldens sida. Elin beskriver att omvärlden ofta ger uttryck för en positiv inställning till latinet. Hon menar att:

Elin: De lyfter på ögonbrynen och säger ”latin”! De frågar om det är många som läser det, om det finns någon undervisning i det. De kan också reagera med eget citat, typ ”alia iacta est”.

Christian: Överväger positiva eller negativa reaktioner?

Elin: Positiva, det är ingen som kommer och argumenterar emot och ifrågasätter varför man ska läsa ämnet. Snarare med nyfikenhet: varför ska man läsa det?

Även Victoria och Karl menar att omgivningens inställning till ämnet ofta nog var positiv eller i vart fall inte negativ. Nyfikenheten och den positiva inställningen är emellertid svåra att tolka. Om vi förutsätter att den är uppriktig, kan den betraktas som ett uttryck för att globaliseringsdiskursen inte intar en alltigenom dominerande ställning. Det vore ju knappast heller rimligt att tala om ett slags fullkomlig dominans; då vore mitt arbete eller respondenternas kritik av den knappast möjligt.

Samtidigt förefaller inte denna nyfikenhet och den positiva inställningen till ämnet motsvaras av hur ämnet betraktas i den konkreta verksamheten. Elin menar att fler elever än de som går på ett humanistiskt program vill läsa latin, men att detta ofta hindras av ett strategiskt agerande. Latinintresset får stå tillbaka för ämnen som förbättrar chanserna att komma in på en åtråvärd högskoleutbildning. Även Karl har liknande erfarenheter och ger uttryck för en starkt kritisk hållning till den nya gymnasieskolan. Han menar att såväl latinämnet som historieämnet inte prioriteras. Jag frågar honom vad han tror att denna nedprioritering beror på och får följande svar:

Karl: Jag tycker att skolan är alldeles för samtidsfixerad, och man är fastlåst vid att nyttan av olika ämnen. Man ska kunna omsätta kunskaper på en gång. Och det är svårt att motivera eleverna om de inte ser den praktiska nyttan av ett ämne. Men man märker ju på de som läser latin att ämnet betyder något för dem[...]Men jag upplever att det nya gymnasiet har blivit katastrofalt för latinämnet. Eleverna har färre egna poäng att disponera, och drivs av att få så många meritpoäng som möjligt. Detta tar kål på de mindre språken. Den sista klassen jag hade under det gamla gymnasiet [gy94] hade jag 33 latinelever. Gruppen som jag har idag är på 7 elever.

Trycket från nyttoperspektivet manifesteras här mycket tydligt; Karl upplever att skolan är fixerad av sin samtid och fastlåst vid nyttan. Men här finns också en spänning; å ena sidan måste motiveringen av ämnet ta sin utgångspunkt i den praktiska nyttan, för att eleverna ska välja att läsa ämnet. Å andra sidan upplever Karl att eleverna trots allt kan finna ämnet betydelsefullt. Det som framförallt hotar ämnet framstår inte som elevernas ointresse, utan de meritpoäng som utdelas för vissa ämnen. Elevernas egen möjlighet att välja kurser upplevs som beskuren genom meritpoängens logik, som leder eleverna till att agera strategiskt, för att få de poäng som leder till det föresvävande målet. Konsekvensen blir den känsla av frustration som präglar citatet, att utbildningen inordnas under målrationella principer överhuvudtaget, som också leder eleverna att handla målrationellt.

Som nämndes i avsnittets inledning, har respondenterna olika uppfattningar om hur ämnet betraktas av omvärlden. Många menar sig möta en positiv nyfikenhet inför ämnet, medan andra ger uttryck för en mer negativ bild. Samtliga respondenter uttrycker emellertid, som vi har sett, att ämnet upplevs som ifrågasatt av vad som skulle kunna kallas en målrationell logik. Därvidlag rör det sig antingen om att ämnets relevans upplevs som ifrågasatt av en allmänhet i vidare mening, eller att de meritpoäng som utdelas för vissa ämnen leder eleverna att handla strategiskt och därmed välja bort latinet.

Slutsatser och diskussion

Syftet med föreliggande uppsats har varit att förstå hur de intervjuade latinlärarna motiverar sitt ämne och hur de uppfattar att ämnet betraktas från omvärldens sida. Analysen har givit vid handen att det finns element från en rad olika utbildningsdiskurser som kan relateras till lärarnas svar. Motiveringarna till varför man ska läsa latin skiftade bland de intervjuade lärarna, dock utan att den ena eller andra inställningen synes dominera bland en viss åldersgrupp av respondenterna. Tre av respondenterna artikulade en syn på ämnet som ligger nära en klassiskt akademisk diskurs, som har beröringspunkter med den äldre formalbildningstanken. Samtliga respondenter menade vidare att latinet kan vara en väg till förbättrade språkkunskaper och att det därutöver ger en känsla av historiskt, och i flera fall mänskligt, sammanhang.

Flera lärare upplever att omgivningen uppvisar en positiv bild av ämnet, medan andra ger uttryck för en mer negativ syn. I förlängningen är det emellertid uppenbart att alla lärare, i större eller mindre utsträckning, upplever press från ett skolsystem eller en omgivning som har en tydligt målrationell framtoning, vilken uppvisar beröringspunkter med den ekonomiska logik som Unemar Öst (2009) anser prägla globaliseringsdiskursen. Ibland manifesteras denna genom omgivningens ifrågasättande av ämnets nytta, och ibland av ett skolsystem som tvingar in elever i ett målrationellt handlande, där kurser som latin väljs bort av eleverna, eftersom de inte genererar några meritpoäng. Förhållandet ger en indikation på att utbildningen i detta avseende är präglad av en målrationell logik, särskilt vid beaktande av Nordins (2012) och Unemar Östs (2009) forskning. I förlängningen pekar detta på den kraft som de ekonomiska och politiska subsystemen utövar på utbildningen och människans livsvärld. I detta avseende undkommer inte latinet i gymnasieskolan de svårigheter som präglar humaniora överhuvudtaget. Thomas Forser, professor emeritus i litteraturvetenskap, pekar på de uppenbara strukturella svårigheter som präglar den humanistiska verksamheten, en verksamhet som uppfattas som olönsam (Forser 2013: 23).

Samme Forser (2013:23f) uttrycker emellertid att de humanistiska ämnena likväl är potentiellt outhärliga i människors livsorientering. Denna uppfattning ligger mycket nära den syn som latinlärarna uttrycker. När de motiverar ämnet, möter vi en omisskännligt stark tro på latinet, att det faktiskt förmår ge något som kan vara verkligt betydelsefullt för den som studerar språket. Och i flera fall verkar inte omgivningen ovillig att lyssna när de förklarar varför ämnet är viktigt, också när motiveringen rör en fördjupad historisk förståelse. Samtliga av de intervjuade lärarna menar att latinet bidrar till att skapa en känsla av mänskligt och

historiskt sammanhang, när man genom det döda språket får återuppliva det förflutna. Det är känslan av att förstå sin egen plats i historien, att få förstå hur saker hänger ihop och hur det egna mänskliga varandet kan betraktas ur sedan länge döda människors perspektiv.

Latinundervisningen i gymnasiet kan knappast annat än att skrapa på ytan av dessa stora frågor, men kan likväl ge en fingervisning om att det personliga mötet med historien kan bidra till en förståelseprocess som kan ge mening i sig själv.

Som det slogs fast i arbetets inledande del, är vår syn på kunskap föränderlig. Tanken med detta arbete har därför varit att närmare förstå de villkor som präglar lärares möjligheter att motivera skolans ämnen. Det har handlat om de förutsättningar som präglar hur skolans ämnen värderas, och hur detta påverkar lärarna. Och en sådan reflektion ser jag som nödvändig för den blivande eller yrkesverksamma läraren. Den är nödvändig, delvis för att vi som lärare ska bevara respekten för vårt uppdrag och för att vi ska få en insikt i hur våra ämnen kan förstås ur andras perspektiv. Det ger uppslag för en mer medveten lärargärning och berikar vår förmåga att möta kollegor och elever. Men det handlar också om att förstå de diskursiva villkor som präglar lärarens arbete, de diskurser som läraren måste förhålla sig till och som annars är svårfångade, men vars maktordning ingalunda är oföränderlig. Kunskap och kunskapens värde är aldrig allom givet. Ytterst borde denna insikt därför tjäna som utgångspunkt för att stärka de lärare som företräder ämnen och perspektiv, som annars skulle kunna gå förlorade.

Men med detta avser jag naturligtvis inte fördöma utbildning som är instrumentellt nyttig; utan specifika kunskaper och förmågor som är instrumentella till sin natur kan vi knappast överleva som människor. Vår känsla av meningsfullhet, var den än finns, omöjliggörs om vi inte omges av ett system som tillhandahåller den stabilitet och de materiella förutsättningar som möjliggör en dräglig tillvaro. Idéhistorikern Anders Burman (2013: 144ff) menar att humaniora inte kan närma sig naturvetenskaperna ifråga om nytta, och att varje humanistiskt försök att erövra nyttobegreppet därför är lönlöst. Men ifråga om mening och sammanhang har humanistiska ämnen sin största potential.

Jag tror att Burman har en viktig poäng om man talar om en nytta som står i exempelvis den ekonomiska tillväxtens tjänst. Men följdfrågan inställer sig likväl: varför måste ”nytta” förstås målrationellt; är inte begreppet bredare, och kanske mer mångtydigt än så? Även om detta arbete inte haft som syfte att studera nyttobegreppet i sig, har svaren stämt mig till vidare eftertanke om vad nytta överhuvudtaget är för något. Jag är nämligen inte säker på att nyttobegreppet är särskilt entydigt, utan att det kan finnas en betydande spännvidd i hur begreppet kan förstås. Hur nyttobegreppet förstås, används och omformas i olika diskurser

synes mig inte klarlagt, utan tvärtom fortfarande dunkelt. Och det är utan tvivel ett centralt begrepp, vilket så mycket tydligare uppmuntrar till ny forskning om hur ”nytta” förstås och vilka förhållanden som präglar begreppets fixering i olika diskurser.

Själv är jag inte säker på om vi ens kan skilja nyttobegreppet från meningsbegreppet. Det hela mynnar nämligen ut i den retoriska fråga som respondenten Helena ställde sig: ”nytta för vadå, egentligen?” (s. 34). Det är här hela kärnfrågan ligger. För även om jag håller med Burman om att de humanistiska ämnen är värdefulla som bidrag till vårt meningsskapande, måste jag ändå ställa mig frågan: är de då inte nyttiga? Är inte det som ger våra liv mening och sammanhang av obeskrivlig nytta? Det verkligt angelägna ärendet är därför, som jag ser det, att inte nöja sig med att betona meningsargumentet, utan snarare att granska de mekanismer som gör människan till ett instrument och instrumentet ett mål, där så sker. Och vad kan då vara nyttigare än de ämnen som sätter förståelsen för människan och hennes varande främst?

Referenslista

Tryckt litteratur:

- Burman, A. (2013). Nyttan med nyttan. I: Forser, T. & Karlsohn, T. (red.) (2013). *Till vilken nytta?: en bok om humanioras möjligheter*. Göteborg: Daidalos.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Forsberg, E (2012). Kunskapssyn i omvandling. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Forser, T. (2013). Att försvara humaniora – allianser och vidgade perspektiv. I: Forser, T. & Karlsohn, T. (red.) (2013). *Till vilken nytta: en bok om humanioras möjligheter*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. (2007). Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt. I Gustavsson B. (red.) *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd 2, Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2010. Umeå.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande: praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Janson, T. (2010). *Varför latin?* Stockholm: SNS Förlag.
- Jäger, S. (2001) Discourse and knowledge. Theoretical methodological aspects of critical discourse dispositive analysis. I: Wodak, R. & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Liedman, S. (1998). *Mellan det triviala och det utsägliga: blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Daidalos.

Liedman, S. (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.

Nordin, A. (2012) Bildningens plats i den svenska läroplanen – några kritiska reflektioner. I Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Riess, W & C (2006) .The state of Latin instruction in Germany today. I: *The Classical Journal*. 101:02. Gainesville: Classical Association of the Middle West and South.

Unemar Öst, I. (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål: en studie av svensk utbildningspolitik (doktorsavhandling, Örebro studies in education, 27)*. Örebro universitet: Örebro.

Varkøy, Ø (2010). The Concept of Bildung. I *Philosophy of Music Education Review*, 18:1. Bloomington: Indiana University, School of Music.

Westphalen, K. (2004). "So viel Welt als möglich ergreifen..." -Zur Vermittlung allgemeiner Bildung im altsprachlichen Unterricht. I *Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an den Schulen*. 2004:2. Bamberg: Buchner.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wodak, Ruth (2001). What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. I: Wodak, R. & Meyer, M. (red) (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE.

Elektronisk litteratur:

Borg, J. (2005). *Latinlärarmetodik: en studie av några latinlärares metoder att lära ut grammatik*(Examensarbete vid lärarutbildningen). Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier: Uppsala universitet. Hämtad 2013-12-05 från: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:589085> .

Cruikshank J. The Role of Qualitative Interview in Discourse Theory. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines* 6(1), 38-52. Hämtad 2013-12-20 från http://cadaad.net/volume_6_issue_1/81-79.

Enkvist, I. (2013, 12 december). Varför så dåliga Pisa-resultat? *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2013-12-18 från: http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/varfor-sa-daliga-pisa-resultat_8815030.svd.

Fröh, E. (2010). *Latinämnetets ställning i den svenska gymnasieskolan. En studie av förändringar med fokus på 1900-talet*. (Examensarbete vid

lärarutbildningen).Lärarutbildningen: Malmö högskola. Hämtad 2013-11-30 från:
<http://dspace.mah.se/handle/2043/11794> .

Lundgren, J. (2008). *Latinets ställning i gymnasieskolan -en jämförande studie mellan 1997 och 2007*(Examensarbete vid lärarutbildningen). Sektionen för lärarutbildning: Högskolan Kristianstad. Hämtad 2013-12-07 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:231238/FULLTEXT01.pdf>.

Reuterskiöld, A. & Karlsson K-J. (2013, 4 december) Löfven: Reinfeldt måste prioritera. *Expressen*. Hämtad 2013-12-18 från <http://www.expressen.se/nyheter/lofven-reinfeldt-maste-prioritera/>.

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2013-12-10 från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>.

Skolverket (2011b) *Ämnesplan för latin - språk och kultur*. Hämtad 2013-12-12, från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program>.

Skolverket (2013). *Elever per programtyp och program*. Hämtad 2013-12-10 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/analyser-och-utvarderingar/2.7836/elever-per-programtyp-och-program-1.208330>.

Stenborg, G. och Åkebring, A. (2004). *Nyttan av latinstudiet. En undersökning av värderingar av latinstudierna i ett historiskt perspektiv i jämförelse med motiv att läsa latin på gymnasiet idag* (Examensarbete vid lärarutbildningen). Institutionen för didaktik, pedagogik och utbildningsstudier: Uppsala universitet. Hämtad 2003-12-05 från: <http://www.student.ilu.uu.se/student/gen/action.lasso>.

Bilaga 1: Intervjuguide

1. När tog du examen från lärarutbildningen?
2. Hur länge har du varit verksam som latinlärare?
3. Vad har du för övriga ämnen i din undervisning?
4. Vad fick dig att bli latinlärare?
5. Vad brukar du få för reaktioner från omvärldens sida när du berättar att du undervisar i latin?
6. Vad tror du att reaktionerna beror på?
7. Hur ställer du dig själv till dessa reaktioner?
8. Varför tycker du att man ska läsa latin i gymnasiet?
9. Ämnet är som bekant obligatoriskt på humanistiska programmets språkgren. Anser Du att ämnet borde ingå i fler elevers gymnasieutbildning eller är latin främst en angelägenhet för humanister?
10. Om du skulle försöka sammanfatta, vad anser Du vara huvudsyftet med en gymnasieutbildning?
11. Hur väl tycker du att latinämnet stämmer in i detta samlade syftet?

Bilaga 2: Missivbrev

En blivande latinlärare ber om hjälp med sitt examensarbete!

Jag heter Christian Hohenthal och är lärarstudent vid Göteborgs universitet. och har siktet inställt på att bli gymnasielärare i bl.a. latin. Nu under hösten gör jag min (förhoppningsvis) sista termin på lärarutbildningen och kommer då att skriva ett examensarbete. Mitt examensarbete ska behandla latinämnets roll i skolan i allmänhet och latinlärarnas syn på ämnets relevans i synnerhet. Min intention är att lyfta fram ämnets lärare och intervjua er i frågor som rör ämnets relevans i den moderna skolan och hur ni upplever att ämnet betraktas från omvärldens sida.

Jag tycker mig själv ofta möta en ömsom nyfiken inställning till språket, ömsom en rentav skeptisk hållning till latinets existensberättigande överhuvudtaget. Men hur ser en något bredare samling latinlärares tankar och erfarenheter ut? Varför ska man läsa latin och i vilket avseende är det viktigt i den moderna skolan och det moderna samhället? Arbetet kommer därför ha delvis djupare klangbotten, mot vilken frågan om latinets relevans kommer att ingå i en större diskussion om kunskapssyn och vad som överhuvudtaget är relevant kunskap. Min förhoppning är att uppsatsen ska ta ett litet steg på vägen åt att ge röst åt ett ämne som tampas med en undanskymd tillvaro, och lyfta fram de lärares erfarenheter och tankar som bär upp ämnet.

Detta arbete kan emellertid inte göras om inte jag hittar tillräckligt många latinlärare som är villiga att ställa upp på en intervju. Jag bedömer att en sådan intervju kommer att ta omkring en timme att genomföra. Dessa intervjuer kommer framförallt att genomföras i november. Givetvis kommer intervjuerna efter vedertagen akademisk praxis att anonymiseras.

Om Du önskar delta i projektet eller har vidare frågor når Du mig enklast på telefon: **07X XX XX XXX** eller per e-post: xxxxxxxxxxxxx@hotmail.com .

Jag vill ta tillfället i akt och understryka att Din hjälp, som Du säkert förstår, är oundgänglig för mitt examensarbete. Jag är förstås djupt tacksam om Du skulle vilja ta Dig tid att hjälpa en blivande kollega med denna för honom helt avgörande sak.

Vale,

Christian Hohenthal