



LUND UNIVERSITY

Samhället som konstant, samhället som variabel. Om olika sätt att rättfärdiga barns och vuxnas lärande

Persson, Anders

Published in:

Historien, barnen och barndomarna. Vad är problemet? En vänbok till Bengt Sandin

2009

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (2009). Samhället som konstant, samhället som variabel. Om olika sätt att rättfärdiga barns och vuxnas lärande. I J. Lind, C. Lindgren, M. Sjöberg, & K. Zetterqvist Nelson (Red.), *Historien, barnen och barndomarna. Vad är problemet? En vänbok till Bengt Sandin* (s. 257-279). Linköping University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Samhället som konstant, samhället som variabel - om olika sätt att rättfärdiga barns och vuxnas lärande

(Publicerad i Lind, Judith et al. (red.) (2009) *Historien, barnen och barndomarna*. Linköping: Linköpings universitet.)

Maktutövare har under senare decennier, åtminstone i Sverige, formulerat en del av sina svårigheter att utöva makt som "pedagogiska problem", vilka främst uppstått därför att man haft svårt att få stöd från medborgare, väljare eller medarbetare för en politik, en förändring eller ett förslag man velat genomföra. Genom att formulera problemet som ett *pedagogiskt* problem har man indirekt sagt att det i sak inte är något fel på det man velat få stöd för, utan snarare på hur det *presenteras* för och mottas av medborgare, väljare eller medarbetare. Maktutövare har således rannsakat sin egen bristande intrycksstyrning, för att låna ett begrepp från Goffman (1959), och därigenom har man inte främst idkat självkritik, utan snarare framhävt politikens eller förslagens nödvändighet. Det pedagogiska problemets lösning har för en lång rad av maktutövare under senare tid nämligen just blivit att starkt betona nödvändigheten av en politik eller ett förslag. Det har gjorts genom att skärpa ett befintligt eller frammana ett icke existerande krismedvetande (exempelvis nationens, ekonomins, företagets eller skolans kris) eller konkurrensmedvetande (de andra är bättre, starkare, effektivare, mer måluppfyllande etc. än vi), för att därmed försvaga motståndskraften och/eller skärpa den ändamålsenliga handlingsberedskapen hos medborgare/väljare/medarbetare. Det har i synnerhet handlat om hur man ska få medborgarna att inse behovet av åtstramad statsfinanser, få dem att tolerera nedskärningar inom offentlig sektor och att få anställda att acceptera omorganisationer inom företag och offentliga verksamheter. Konkret har det pedagogiska maktproblemet hanterats exempelvis genom påståenden om att det saknas pengar, att olika i synnerhet ekonomiska omständigheter i omgivningen kräver att det ena eller andra handlingsalternativet väljs, att det överhuvudtaget inte finns något val och liknande. Ofta har det pedagogiska maktproblemet hanterats med hjälp av det som en central svensk opinionsbildare en gång kallade "den goda ekonomiska lögnen" (Bergström 1995) och som innebär att exempelvis statens finanser framställs som sämre än de i verkligheten är.

Maktens pedagogiska problem liknar det som den danske skolforskaren Mads Hermansen (2003; 2005) kallar "vanmaktsmotivation", vilken innebär att läraren tar på sig ansvaret att motivera eleverna för lärande, då eleverna själva inte upplever lärandet som nödvändigt. Vägen till en snarlik vanmaktsmotivation har för olika maktutövare varit kort under senare decenniers förändringar i samhället och det är mot den bakgrunden maktens pedagogiska problem ofta formuleras. Det Hermansen kallar vanmaktsmotivation skulle således kunna uppfattas som maktens pedagogiska problem på lärandets område. Under senare tid har nämligen själva lärandet, i synnerhet kanske det livslånga, kommit att bli ett av maktens pedagogiska problem. I nämnda bok skriver Hermansen också:

Omläring handlar om att kunna lære nyt, selv om noget gammelt allerede er lært og indtil nu, till en vis grad, har virket. ... I en senmodern tid, hvor krav og forventninger ændrer sig næsten fra dag til dag, er det blevet en del av dagligdagen, at det, der i dag er både rosværdig og ordentlig virksomhet, i morgen er ude af trit med krav og forventninger. (2003: 176)

En del av vår tids stora utmaningar, men också elände, ligger i detta omlärande. Hur det upplevs och definieras, som utmaning eller elände, har att göra med individens relation till lärandet, men också med individens existens i och relation till samhället. Många undersöker utmaningarna, få eländet. Om vi emellertid intresserar oss för eländesupplevelsen av omlärandet, ja överhuvudtaget av lärande, uppstår en maktproblematik som jag i föreliggande text¹ ska ägna mig åt och då låta två frågor vara vägledande: Hur rättfärdigas livslångt lärande av maktutövare? Och hur förhåller sig detta rättfärdigande till rättfärdigandet av lärande i den obligatoriska skolan?

Att konstruera samhället som en konstant respektive en variabel

Maktutövning handlar om att få människor att handla på visst sätt, makt är i den meningen handlingsproduktion (Persson 1991) och om makt definieras så, handlar utbildning och skola i mycket hög grad om maktutövning. Konkret kan maktutövare producera handlande på en rad olika sätt som hänför sig till tvång och samtycke. I den obligatoriska skolan blandas tvång och samtycke på fascinerande sätt, exempelvis genom lagstadgat skoltvång och samtidigt lärande som i läroplaner förväntas bygga på samtycke (Persson 2003b). Vanmaktsmotivation – alltså att läraren tar på sig uppgiften att motivera omotiverade elever genom t.ex. betyg - är en alltid närvarande utvecklingsmöjlighet i en skolinstitution där alla tvingas vara. En central aspekt av

den obligatoriska skolan, som sällan behandlas i pedagogiska texter och aldrig i läroplaner, är därför skillnaden mellan att vara i skolan (att fullgöra skolplikt) och att bli utbildad (att lära sig det som föreskrivs i planer att man som elev ska lära sig). Skillnaden aktualiserar det faktum att man kan vara i skolan utan att lära sig det som utbildningsmyndigheterna vill att man ska lära sig, samtidigt som många naturligtvis då istället lär sig annat. Att inte vilja lära sig det som föreskrivs i barn- och ungdomsskolans planer har kommit att bli definierat som ett individuellt problem med sociala rötter. När det gäller vuxnas ovilja till lärande inom ramen för det som kallas livslångt lärande definieras oviljan oftare som en individuell abnormitet. Bakom detta ligger säkert uppfattningen att barn inte är ansvariga för sig själv i lika hög grad som vuxna.

Barn och vuxna förefaller motiveras att lära/utbilda sig på olika sätt. Då tänker jag inte på eventuella olika pedagogiker för barn respektive vuxna, utan jag griper snarare efter de allmänna rättfärdiganden av lärande/utbildning som vi kan finna i läroplaner och andra utbildningsdokument. Det tycks mig som om barns lärande/utbildning rättfärdigas genom att samhället konstrueras som en konstant (inte i alla men i några vitala avseenden), medan vuxnas lärande/utbildning rättfärdigas genom att samhället konstrueras som en variabel. I det följande ska jag undersöka detta inom den obligatoriska skolan när det gäller barn respektive det som kallas livslångt lärande i fråga om vuxna.

Samhället som konstant i barns lärande

I läroplanen för den svenska grundskolan heter det:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (Här efter *Lpo 94*, samma formulering finns i gymnasieskolans läroplan *Lpf 94* och snarlik formulering finns i förskolans läroplan *Lpfö 98*)

Läroplansformuleringen är märkvärdig. I den första meningen sägs att samhällslivet vilar på några grundläggande värden, vilka får förmodas vara bland andra de som nämns i den andra meningen. Men alla dessa värden är omstridda och det råder knappast enighet om vad de egentligen betyder. Dessutom lever inte alla efter dem. Snarare kan man säga att flera av

¹ Texten är en bearbetad version av Persson (2005).

dessa värden är hotade eller ännu inte realiserade. Varje nämnt värde skulle därför kunna kallas ett kampfält, där det existerar spänningar mellan värdet i fråga och motverkande krafter. På ett värderingsmässigt plan är det naturligtvis inte svårt att dela dessa *uppfattningar* om vad som är rätt och fel, men jag inbillar mig att en statlig läroplan inte skulle kunna tala om dessa värden som ”uppfattningar” eftersom läroplanen därmed skulle bidra till relativiseringen av dem - och varför skulle då staten försöka tvinga alla barn att bli utbildade i just dessa och inte i några andra uppfattningars anda? Istället måste en sådan plan på något sätt göra gällande att det som ännu inte är eller är hotat ändå är i så hög grad att man kan hävda att samhällslivet vilar på det - och därmed har man också sagt att de grundläggande värdena är en realitet i bemärkelsen att vi lever efter dem. Det kanske "vi" gör men det är ytterst en empirisk fråga hur många som ingår i detta "vi" och i vilken utsträckning de lever efter värdena i fråga.

Läroplansformuleringen är märkvärdig därför att dess förutsättning är värderingar och att det finns delar av samhällslivet som inte präglas så speciellt starkt av dessa värderingar eller på sin höjd mest uttrycks retoriskt. Trots detta talas det i läroplanen om dessa värderingar som grundläggande värden. Läroplanen konstruerar alltså samhället som en värdemässig konstant och anledningen till det är, som strax ska visas, en helt annan än att det i sak faktiskt förhåller sig så. Det har under senare tid förts diskussioner om just detta i Sverige när det gäller exempelvis jämställdhet och faktisk kvinnodiskriminering, etnisk mångfald och diskriminering av invandrare, etikretorik inom företagsamheten och enormt orättvisa och oetiska belöningssystem. Vidare har förhållandet mellan värdegrunden i läroplanen och s.k. friskolor diskuterats, då dessa i några fall värderingsmässigt utmanar den medborgerlighet som avses bli resultatet av det som ibland kallas "en skola för alla" (se t.ex. Englund (red.) 1996, Gerle 1999 och Larsson 2002). Hur skulle man då formulera den citerade passagen, som uttrycker läroplanens värdegrund, om den skulle kunna gälla som beskrivning av vårt samhällsliv? Kanske så här:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra vissa grundläggande värden som samhällslivet borde vila på. Dessa värden har alltid varit hotade beroende på att det finns olika intressen, vilka ytterst avspeglar skillnader med avseende på makt och resurser, och många människor har under hela mänsklighetens historia kämpat för att hävda dem, liksom många har kränkt dem. Kanske är det rentav så att varje människa och varje annan tänkbar aktör, är involverad i en inre och yttre kamp mellan vad som är gott för många respektive gott för få och därför måste alltid samhällslivets goda värden erövrats. Människolivet har alltid kränkts i pengarnas, maktens och visionernas

namn men det borde vara okränkbart. Individens frihet har i vissa avseenden ökat men den har minskat i andra och på samma sätt med individens integritet. Alla människor är endast lika värda i formell mening, i verkligheten är det stora skillnader när det gäller livschanser, makt och hälsa. Jämställdhet mellan kvinnor och män är ett område där det skett framsteg i vissa delar av världen men på det hela taget och i realiteten, värderas män och kvinnor olika i många olika sammanhang. Solidaritet med svaga och utsatta är ett viktigt värde som också skolan skall gestalta och förmedla, ofta i strid med andra vitala samhällsinstitutioner.

Nu förvandlades läroplanen till en betydligt mer politiserad text som betonar samhällets motsättningar. Själv skulle jag inte ha så mycket emot att placera mina barn i den läroplanens skola, medan en del andra skulle uppleva undervisning i denna anda som otillbörlig påverkan eller indoktrinering. Och det är just det, inte värdena i sig, som är problemet! Alla delar inte samma uppfattning om vad värdena konkret betyder och har olika sätt att förstå och rättfärdiga kränkningar av värden. Därför finns det i läroplanen en formulering som nog är betydligt viktigare än den om samhällets värden som citerades inledningsvis, nämligen följande:

Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen. (Lpo 94)

Jag har i andra sammanhang kallat detta för läroplanens förtroendeparagraf (Persson 2003b) och det är faktiskt en av mycket få formuleringar från 1980 års läroplan som finns kvar i oförändrat skick i 1994 års läroplan. Man kan alltså säga att både världen och läroplanens värden förändras, men inte den obligatoriska skolans behov av föräldrarnas förtroende. I och med att statens tvångsmedel att få barn att gå i skolan rustats ned - tidigare kunde skolplikten upprätthållas med polishjälp, nu föreskriver skollagen ekonomisk bestraffning av föräldrar som inte tillser att barnen går i skola - har dessutom skolmyndigheterna blivit mer beroende av föräldrarnas förtroende.² Detta kan ses som ett exempel på övergången från maktutövning genom den överordnades tvång till maktutövning baserad på den underordnades samtycke.

² I ett fall av skolpliktsbrott under senare år fick föräldrarna betala böter uppgående till 10.000 kr/månad för att de höll sitt barn hemma från skolan, vilket de gjorde därför att de var missnöjda med skolan (*Sydsvenska Dagbladet* 22/3 2004). Det är ett högt vite och skulle naturligtvis få de flesta föräldrar att leverera sitt barn till skolan, men betänk att det utdömdes först sedan barnet uteblivit från skolan i tre år. Skolplikten är fortfarande tvingande men tillämpningen har som synes sina brister. Detta bekräftas också i Skolverkets rapport *Rätten till utbildning* (2008) där det framgår att det finns relativt stora brister i de kommunala skolhuvudmännens s.k. skolpliktsbevakning.

Tanken med den svenska grundskolan är att den ska vara en skola där alla går. Även om man av läroplanen skulle kunna tro att det enda som sker i skolan är lärande, så är emellertid den obligatoriska skolan också en tvångsinstitution där eleverna skall vara närvarande även om de inte lär. Men meningen med en skola där alla går är att det ska hända något mer där än förvaring och detta uttrycks bland annat så här i läroplanen:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. (*Lpo 94*)

Här framskymtar en funktionell uppdelning mellan å ena sidan kunskaper som är grundläggande, mer beständiga och gemensamma, å andra sidan kunskaper som inte är det. Kanske är det paradoxalt att det sägs att eleverna ska orientera i en komplex och föränderlig värld med hjälp av dessa beständiga kunskaper? Eller är det kanske så att man enbart kan orientera i en variabel värld med hjälp av just konstanter? I alla händelser kan man som läsare ana att läroplansförfattarna haft problem, när de så att säga öppnar dörren till den föränderliga världen - med eller utan föränderliga värden.

Samhället som variabel i vuxnas lärande

Medan det dominerande temat i läroplaner för barn är tal om gemensamma värden, behovet av gemensamma referensramar och beständiga kunskaper - allt sådant som vi antas behöva för att kunna vara samhällsvarelser och sociala varelser - är det dominerande temat när det talas om vuxnas utbildning snarare föränderlighet. Man får en känsla av att det tröga samhället hör barndomen till. Med elevernas stigande ålder växer det föränderliga samhället fram i olika utbildningsdokument. När det gäller vuxna elever är det ett synnerligen variabelt samhälle som framkallas och det görs ofta inom ramen för något som kallas livslångt lärande.

Samtidigt som den obligatoriska skolan på ett trevande och försiktigt sätt försöker rättfärdiga barns obligatoriska skolgång i en s.k. skola för alla genom att ganska milt hävda att vi i samhället delar värden som de facto är synnerligen omstridda, blommar retoriken om det livslånga lärandet ofta ut till ren förändringsfetischism. Låt mig illustrera detta med de inledande orden i en rapport från Skolverket:

Samhället förändras ekonomiskt och demokratiskt. Viktiga trender i ekonomin är teknologisk utveckling, strukturell ekonomisk förändring och, som en konsekvens, ökade krav på kompetens och lärande under hela livet. Kunskapsexplosionen och den teknologiska utvecklingen innebär att individerna inte en gång för alla kan inhämta den kompetens som behövs för yrkeslivet. Kunskap och kompetens blir en färskvara. Delvis som en följd av den tekniska utvecklingen förändras också arbetsplatsernas organisation. Hierarkiska modeller monteras ner för att lämna utrymme åt plattare organisationer där kompetenskraven på varje enskild medarbetare stiger. ... Ekonomins globalisering förstärker humankapitalets betydelse... I detta internationella konkurrensperspektiv, som inte sällan präglar den till tillväxtproblemet knutna utbildningsdebatten, finns det skäl att ställa frågan om andra länder är bättre rustade än Sverige. ... Samtidigt sker också förändringar som utmanar demokratin och den sociala sammanhållningen. Bilden av Sverige som homogent, jämlikt och politiskt engagerat är inte längre aktuell. Sverige kännetecknas istället av kulturell mångfald, värdepluralism och ökande klyftor mellan olika grupper i samhället. (*Det livslånga och livsvida lärandet* 1999: 13f)

Denna förändringskanonad innehåller flera olika budskap. För det första återges vår tids stora berättelse om alltings föränderlighet, rörelse och flyktighet (en berättelse som alltså motstår det som Lyotard (1984) kallade "metaberättelsernas död" och som brukar ingå i beskrivningar av vårt sen- eller postmoderna samhälle). För det andra en dos krismedvetande, eller snarare konkurrensmedvetande, på temat "Sverige riskerar att halka efter om vi inte anpassar oss". För det tredje bilden av den hotade sociala sammanhållningen, just den bild som saknas i det tidigare citatet från läroplanen. Den viktiga kopplingen mellan den ekonomiska utvecklingen, det skärpta konkurrensmedvetandet och den sviktande sociala sammanhållningen saknas emellertid i allt väsentligt. Svaret på läsarens oroliga undran: "Vad ska jag nu göra för att undvika att bli en *looser* i denna föränderliga värld?" har emellertid redan givits i rapportens inledande sammanfattning: "Vid varje tidpunkt i individens livscykel skall det finnas en utbildningsmöjlighet." (1999: 12). I andra och vanligtvis mindre officiella sammanhang kan detta tema om individens förändringsbenägenhet och utvecklingsmöjligheter formuleras mycket skarpare: "Vanetänkare, trygghetsnarkomaner och rutinfetischister har ingen entrébiljett till Framtiden." (Dencik 1998: 72). Denna något drastiska formulering gjordes säkert mot bakgrund av ett starkt upplevt förändringsmotstånd, i sak har den idag blivit det normala sättet att beskriva förhållandet mellan individ och förändring vilket ett uttalande av en svensk generaldirektör på en EU-konferens 2004 kan illustrera:

Utvecklingen sker mycket snabbt inom alla områden. Det kräver ständig föränderlighet av oss, att vi hela tiden kan tänka nytt och ta in nya kunskaper. Anpassning har en negativ klang idag, som om man måste gå med på vad som helst. Vad jag menar är att individen måste förstå och inse att anpassning krävs för att klara produktionen och jobben i morgon. (Enligt pressmeddelande från Arbetslivsinstitutet 040225)

För att förstå vad detta anpassningstema handlar om är det lämpligt att aktualisera det centrala temat i samtida sociologi om sen- eller postmoderniteten. Detta tema handlar om en ändrad maktordning som bland annat tar sig uttryck i att nationella institutioner och aktörer förlorar en del av sitt inflytande och individer förlorar kontroll och upplever en tilltagande alienation. Den nya maktordningen konstitueras av krafter som exempelvis kallas globalisering, stark marknadskonkurrens, överstatliga internationella institutioner för att bara nämna några. Giddens bild av moderniteten som en blind kraft, Jagannath, är onekligen övertygande när vi ska föreställa oss denna nya ordning:

...en skenande maskin med enorm kraft som vi kollektivt i viss mån kan styra, men som hotar att skena bortom vår kontroll och som kan köra sönder sig själv. Jagannath krossar dem som står i dess väg, och även om maskinen ibland tycks ha en stadig kurs svänger den planlöst och tar en riktning vi inte kan förutsäga. Färden är ingalunda oangenäm eller utan behållning; den kan tvärtom ofta vara upplivande och laddad med förhoppningsfulla antecipationer. Men så länge modernitetens institutioner består kommer vi aldrig att helt kunna kontrollera vare sig resvägen eller farten. (Giddens 1990, här citerad efter Giddens 2000: 131)

När vi mot denna bakgrund reflekterar över våra nationella maktutövares anpassningsbudskap, som jag illustrerat med några exempel ovan, kan vi konstatera att när de betonar nödvändigheten av anpassning understryker de nationella institutioners maktlöshet samtidigt som de utövar vad som kan kallas en förmedlande makt. De förmedlar mellan övernationella krafter, som framställs som mer eller mindre ostyrbara, och nationens medborgare, vilka vid behov fås att bli variabla genom den makt som fortfarande utövas inom nationella institutioner knutna till exempelvis arbete och utbildning.

Utsagorna om den obönhörliga föränderligheten och det individuella anpassningstvånget är förmodligen en bra tolkning av en dominerande föreställning, men som generell utsaga är den tvivelaktig eftersom den konstruerar ett förrädiskt "vi" som inte är en enhet ens inför de svårkontrollerade krafter som Giddens beskriver - inte minst om vi prövar utsagan mot samhällets maktstrukturer och eliter. Vi är nämligen inte alla lika inför dessa krafter, utan förfogar över olika möjligheter och resurser att motstå och skapa kontroll i denna nya svårkontrollerade värld (om detta se t.ex. Bauman 2002). När vi därför möter sådana utsagor om den obönhörliga föränderligheten och den nödvändiga anpassningen bör vi stanna upp och fråga: Hur variabel är egentligen maktstrukturen i detta föränderliga samhälle och hur stor

anpassningsbenägenhet uppvisar samhällets eliter? Låt mig illustrera detta med talet om kompetensutveckling i arbetslivet eftersom den förefaller vara mest tillämplig uppifrån och ned, alltså på de anställda, vilket framgår av en rapport från *Institutet för verkstadsteknik forskning*. Rapporten inleds med frågan "Varför är lärandet viktigt?" och svaret lyder så här:

Ekonomiska överväganden är för många det viktigaste argumentet för ett lärande i det dagliga arbetet. Kraven och behoven för företag och organisationer att vara flexibla, i sin service och sitt utbud, har bara ökat de senaste åren. Kontinuerlig förnyelse och anpassning till nya förutsättningar och omvärldskrav har blivit ett ofrånkomligt överlevnadsvillkor. (Blücher 1999: 7)

I rättvisans namn skall sägas att i rapporten påstås att alla i organisationen ska lära, oberoende av ställning, men i realiteten talas det mest om att de anställda ska lära medan ledningen ska skapa förutsättningar för detta och styra kompetensutvecklingen: "Det är *ledningens ansvar* att se till att företagets totala kompetens utvecklas på det sätt som krävs för företagets överlevnad ... Det är den enskilde *medarbetarens ansvar* att se till att utveckla sin egen kompetens, i den omfattning som krävs, för att bibehålla och utveckla sin anställbarhet." (1999: 31). I allt väsentligt framställs den anställde som ett utbytbar medel i företaget, vilket ledningen inte gör. De anställda är helt enkelt gäster i någon annans verksamhet.

En snarlik bild, men på en helt annan nivå, hittar man i EU-kommissionens *Memorandum om livslångt lärande*:

Hur vi lär oss, hur vi lever och arbetar - allt detta förändras snabbt. Detta innebär inte bara att individerna måste anpassa sig till förändringar, utan även att etablerade beteendemönster måste förändras. ... Alla som bor i Europa, utan undantag, bör ha lika möjligheter att anpassa sig till de krav som förändringarna i samhället och näringslivet ställer och att aktivt delta i utformningen av Europas framtid. (2000: 9)

Här framstår det närmast som om medborgarna är gäster i sina egna samhällen, vars förändringskrav och krav på beteendeförändringar de inte riktigt förstår sig på varför EU-kommissionen påpassligt ställer sig till förfogande som mäklare mellan förändring och anpassning. Det verksamma medlet i denna nya jämlikhetsrörelse, rätten till lika anpassningsmöjligheter, är det livslånga lärandet. Utbildning, lärande och kompetens förefaller således vara vår tids universalmedel som påstås ge ekonomisk tillväxt, flexibilitet, jämlikhet, höjda löner med mera. Om det är något som de allra flesta idag är överens om så är det att det behövs mer av detta goda medel och följaktligen saknas det utbildningskritik. Det

gäller emellertid att vara på sin vakt när de flesta är överens, eftersom mycket då tas för givet utan kritisk reflektion.

Det jag har visat ovan är att när barns lärande och utbildning ska rättfärdigas i den obligatoriska skolan så görs det bland annat genom att vitala delar av samhället framställs som en konstant, medan individen blir till en variabel som ska formas för att kunskapsmässigt tillgodogöra sig det som kallas den gemensamma referensramen. När emellertid vuxnas lärande ska rättfärdigas inom det som allmänt kallas livslångt lärande, görs detta genom att samhället (omgivningen, världen, arbetsmarknaden osv.) framställs som en variabel varför individen också måste vara kunskapsmässigt variabel för att kunna anpassa sig till förändringar. För att åstadkomma samma beredskap för lärande hos unga och vuxna konstrueras alltså samhället på två olika sätt: som konstant respektive variabel. Individen framställs emellertid alltid som variabel. I det ena fallet påstås det konstanta samhället kräva att individen lär, i det andra anses det variabla samhället kräva att individen anpassar sig till förändringar genom bl.a. lärande.

Social kompetens – en illustration

Sedan några decennier har det gått en kompetensvåg över den moderniserade världen. Den innebär bland annat en allmänt höjd efterfrågan på en rad kompetenser, allt från datorkompetens till empati. Det är två saker som jag särskilt fäster mig vid när det gäller detta ökande intresse för kompetens. För det första tar den fasta på det formella utbildningssystemets begränsade möjligheter att lära ut allt det som man anser ska läras in, vilket väsentligen har att göra med brist på tid och som är den nuvarande grunden för det livslånga lärandet. Skolan kan inte överlastas med alla de lärambitioner som florerar på många olika håll i samhället och därför måste lärandet vara återkommande under stora delar av livet samtidigt som det generaliseras i skolan. För det andra är kompetens något individuellt och på det viset kan sägas att kompetensvågen i någon mening är kopplad till den allmänna individualiseringsprocessen i samhället.

Vissa av de kompetenser som har satts på dagordningen under de senaste decennierna är mer motsägelsefulla än andra, vilket exempelvis gäller den s.k. sociala kompetensen. Beträffande den första aspekten av kompetensvågen, alltså utbildningssystemets begränsade möjligheter att lära ut allt, så sätter det påstått ökade behovet av social kompetens fingret på skolans

problem att klara av en av sina grundläggande uppgifter: att socialisera barn till sociala varelser och samhällsmedborgare – alltså just det som den förda läroplansdiskussionen ovan aktualiserade. Den andra aspekten, individualiseringen, gör inte den sociala kompetensen mindre motsägelsefull, snarare tvärtom. Om det finns ett ökat behov av social kompetens, och om social kompetens betyder att individer blir i någon mening mer kompetenta att samspela med andra individer och grupper, så kan man säga att den sociala kompetensens relation till individualiseringen är dubbel: å ena sidan innebär den, när man betonar ledet kompetens i uttrycket, att *individers* sociala kompetens skall öka, å andra sidan kan betoningen också ligga på *social* och social kompetens kan då ses som ett slags korrektionsinstrument i förhållande till just individualiseringen som exempelvis då anses ha fått negativa konsekvenser för individers sociala samspelsförmåga.

Fenomenet social kompetens saknar alltså egentligen mening i ett icke-individualiserat samhälle och är en följd av och kan samtidigt vara en motkraft till individualiseringsprocessen. Detta illustreras om vi undersöker hur uttrycket social kompetens använts och definierats över tid, vilket jag har gjort i ett annat sammanhang (Persson 2003a) och i det följande kort ska aktualisera.

När uttrycket "social kompetens" användes första gången 1935 beskrev det normalitet. Den amerikanske psykologen Edgar Doll publicerade då en artikel om ett mätinstrument han hade utvecklat vid *The Vineland Training School* för s.k. svagsinta barn. Mätinstrumentet, som fortfarande bär skolans namn och i modifierad form ännu förefaller vara i bruk, är ett frågeformulär som syftar till att mäta "personlig social mognad" eller, annorlunda uttryckt: människans förmåga att vara individuellt självständig och socialt ansvarstagande (Doll 1953: 10). Anledningen till att instrumentet utvecklades kan tänkas ha varit en önskan att fastställa vari det lätt utvecklingsstörda barnets avvikelser från normala barn bestod och därmed möjligen peka ut vilka aspekter av den sociala mognaden som särskilt skulle tränas. Dolls instrument kan ses som en lista av samhällsindikatorer som avspeglade en viss samhällssyn bland dominerande grupper i det dåvarande amerikanska samhället. Hans sociala mognadstest säger en hel del om hur amerikanen borde vara vid den tiden, när det gäller allt från bordskick till synen på pengar och animism. Det är detaljerat och kan t.ex. fastställa om ett barn avviker från det normala när det gäller att sluta tro på tomten i en viss ålder.

Social kompetens har aldrig varit ett centralt begrepp för att beskriva social mognad, men det återkommer litet då och då från 1935 och framöver och allt mer frekvent från 1970-talet. För att först ha använts på utvecklingsstörda barn, blir uttrycket social kompetens under 1970-talet vanligare för att beskriva social mognad hos barn i allmänhet och från 1980-talet börjar det i mindre skala tillämpas på arbetsmarknaden och följaktligen också på vuxna, för att under 1990-talet bli närmast en farsot som grasserar överallt och används på alla människor. Uttrycket rör sig hela tiden inom området normalitet-avvikelse men det sker en betydelseförskjutning på vägen: från social mognadsprocess till först individuell social samspelsförmåga och sedan till att vara ett begrepp som beskriver en individs sociala smidighet eller förmåga att passa in i olika avgränsade sociala sammanhang, exempelvis arbetslaget, skolklassen och dagisgruppen. Social kompetens blir samtidigt föremål för såväl utbildning i skolan som för kompetensutveckling av vuxna.

I denna utvecklingsprocess kan också noteras en annan förskjutning: medan Dolls mätinstrument var fast förankrat i en stark föreställning om normalitet i samhället, bryts denna föreställning successivt ned och på 1990-talet är social kompetens i mycket högre grad ett uttryck för ett slags gruppsspecifik normalitet. Man kan därigenom ana hur samhällsförvandlingen sätter sina avtryck i fenomenet social kompetens och i synnerhet då den på många plan utmanade föreställningen om normalitet i samhället.

När fenomenet social kompetens från 1980-talet sprids till arbetsmarknaden och blir föremål för olika kompetensutvecklingssträvanden, sprids det bland annat som ett anpassningsinstrument. Individerna förefaller vara alltför mycket individer och tycks ha förlorat sin förmåga att anpassa sig till andra. Anpassningsbehovet rättfärdigas i hög grad med hänvisning till samhällsförändringar som kräver att individer rör sig mellan olika sammanhang, grupper, arbetsplatser och länder och, som en följd, gör den smidiga anpassningsförmågan till en stor tillgång. Det finns också en rad andra skäl till att intresset för social kompetens ökar men dem tar jag inte upp här utan hänvisar till min bok i ämnet (Persson 2003a). Poängen är att när begreppet social kompetens börjar användas i blygsam skala på 1930-talet är det en avspeglning av ett samhälle som framställs som konstant. Det är ett samhälle som har en klar och dominerande föreställning om normalitet. När begreppet på 1990-talet används i alla möjliga och omöjliga sammanhang rättfärdigas dess användning i kompetensutveckling av vuxna med att samhällsförändringen kräver individuell anpassning. Samtidigt kan man notera att när det förekommer utbildning i social kompetens i barn- och

ungdomsskolan så länkas det på ett helt självfallet sätt in i socialisationen och rättfärdigas inte med hänvisning till ett föränderligt, utan ett i viktiga avseenden konstant samhälle. Medan undervisning i social kompetens i skolan länkas till skolans värdegrund, länkas det i kompetensutveckling till samhällsförändringen.

Habitus och traditionsnedbrytning: trögheten i oss och föränderligheten därute

Diskussionen om olika sätt att konstruera samhället för att få individer att utbilda sig, å ena sidan samhället som en värdemässig konstant som barn och ungdomar i skolan ska växa in i och å andra sidan samhället som något synnerligen föränderligt som särskilt vuxna inom ramen för det livslånga lärandet ska anpassa sig till, aktualiserar två begrepp som varit i användning i 30 år i bland annat sammanhang som rör förhållandet mellan utbildning och samhälle: habitus och kulturell friställning. Jag ska inte fördjupa mig så mycket i Bourdieus respektive Ziehes användning av dessa begrepp, utan här mer använda dem som tankefigurer med bäring på den diskussion som förts.

Inväxandet i samhället och därmed förknippat lärande, som brukar kallas socialisation, hör traditionellt barn- och ungdomen till. I en lärobok för gymnasieskolan beskrivs socialisationsprocessen så här:

Genom socialisationsprocessen uppfostras barn till att ta över samhällets normer och värderingar. Detta får inte uppfattas som att barn mekaniskt lär sig dessa regler så att de kan redogöra för dem. En fungerande socialisation innebär att de i stort sett känner och upplever att dessa normer och regler också är riktiga. Socialisationen innebär med andra ord att samhällets normer och värderingar inlemmas i människors tanke- och känsloliv. (Olsson & Olsson 2000: 121)

Men detta är endast en utgångspunkt som även i en grundläggande lärobok på olika sätt måste relativiseras när samhällsutvecklingen betraktas. Skillnaden mellan primär och sekundär socialisation, alltså mellan socialisation i familjens nära relationer och socialisation utanför familjen i andra slags relationer, aktualiseras och det konstateras att det blir allt svårare att upprätthålla den traditionella tidsmässiga sekvensen vad gäller dessa socialisationsformer. Barnen möter idag den sekundära socialisationen tidigare, exempelvis därför att familjen är mindre isolerad än förr, och kanske skulle man kunna hävda att den primära socialisationen utsträcks i tid och nu i högre grad blir föremål för skolans ansträngningar. I sammanhanget

kan nämnas att Lee (2001) har beskrivit barndomens ambivalens i det sen- eller postmoderna samhället, en ambivalens som i mycket hög grad har att göra med konsumtionssamhällets allmänna ekonomiska rationalisering av barndomen och förvandling av barnen till konsumenter. Det är fascinerande hur dagens reklam, förmodligen omedvetet, tillämpar Goffmans definition av barn som "tillgängliga personer", dvs. personer som det är tillåtet att interagera med på offentliga platser även när de är okända. Barnen är avvikelser från den "lag" som Goffman formulerade beträffande hur interaktion på offentliga platser regleras: bekanta måste ha ett skäl att inte interagera, medan obekanta måste ha ett skäl att interagera (fritt efter Goffman 1966). Reklamen utnyttjar just barnen som familjens "tillgängliga personer", i syfte att få tillgång till föräldrarna och därmed deras pengar.

Konsumtionssamhället tränger på detta sätt, och via olika media, in i familjens tidigare kanske skyddade sfär, menar Lee, och förvandlar på det viset barn till fullvärdiga aktörer (*beings*), individer som inte längre är i vardande (*becomings*). Lee beskriver flera olika aspekter av den idag ambivalenta barndomen som jag här inte ska gå in på. Han kopplar emellertid sitt resonemang till Castells (1996) och menar att barndomens ambivalens skulle kunna vara ett nödvändigt led i framväxten av självprogrammerande individer: "... who are capable of learning, changing and adapting throughout their lives: citizens fit, in other words, for the uncertainties of the new economy" (Lee 2001: 71).

Socialisation av barn handlar om återskapandet av samhället så som det framträder i barnets levda relationer, i familj, skola, kamratgrupp med flera. Skolan tillfogar dessutom en mer officiell aspekt av samhällets återskapande genom att t.ex. bedriva undervisning i samhällets värden på ett mer abstrakt, och från barnets levda relationer mer distanserat och i varierande grad främmande sätt. Barnets inväxande i samhället är ingen smidig, spänningsfri och mekanisk process, utan barnet är en aktiv aktör som tolkar, finner och ger mening. I många fall kan emellertid spänningarna vara synnerligen påtagliga, som när barn i familjen misshandlas fysiskt eller psykiskt av föräldrarna samtidigt som de talar om kärlek eller när barn mobbas i skolan samtidigt som skolan undervisar om livets okränkbarhet och respekt för andra. De spår, spänningsfyllda eller ej, som livet avsätter i barnet kan ges olika beteckningar och en sådan är Bourdieus begrepp habitus:

Habitus är förkroppsligad nödvändighet, omformad till generativa dispositioner vilka ger upphov både till meningsfulla praktiker och till uppfattningar som kan ge mening åt samma praktiker. Såsom allmän och överflyttbar disposition låter habitus den nödvändighet som funnits inbyggd i betingelserna under vilka man tillägnat sig samma

habitus komma till systematisk och universell tillämpning - en tillämpning på nya områden som överskrider gränserna för det man förvärvat direkt. (Bourdieu 1993: 298)

Habitus är således både ett sätt att handla och ett sätt att värdera, som blivit till ett vanemönster genom vardaglig upprepning och bekräftelse. Det är ett trögt element i individen som hon genom sitt handlande och sina erfarenheter, med sig själv som värderingsmässigt och meningsskapande filter, byggt in i sig själv. Det vi kallar samhället och samhällsstrukturen finns i den meningen i varje individ i subjektiv version, som vanor och värderingar - ett slags subjektiva spår efter de betingelser under vilka hon levt. Genom habitus kan man säga att samhällets och individens historia lever i individens nu. Habitus är ett slags tröghet i oss som illustrerar att samhället i vid mening är starkare än varje ensam individ. När skolan formulerar sin värdegrund, konstrueras samhället just som något trögt som barnet ska växa in i och bli en medveten del av. Detta har skolan alltid gjort men sätten att formulera detta i läroplaner och liknande dokument har varierat över tid, vilket Lundgren visar när han skiljer mellan olika läroplanskoder inom ramen för följande förståelse av utbildning:

All uppfostran och all utbildning har en konserverande innebörd. Samtidigt ger dessa processer en delaktighet i en kultur, och i en civilisation - kunskaper och värderingar som är förutsättningar för en förändring. I grunden innebär dock pedagogik att utveckla instrument för den sociala kontrollen av liv. (1979: 15)

Egentligen är detta påpekande ganska oproblematiskt men de senaste decenniernas kraftfulla betoning av förändring gör att skolan som en konserverande kraft idag kan upplevas som ett problem. Samtidigt har, som jag har visat i ett annat sammanhang (Persson 2003a), individens delaktighet betonats starkt genom att kopplas till anpassning och individuell förändringsbenägenhet (ibland rentav göras villkorlig i förhållande till den förra). Om skolan i den situationen behåller sin konserverande roll riskerar den att bli ett museum där dess påstådda bidrag till samhällsordningen mer är en förklädnad av skolans behov av att upprätthålla sin egen interna ordning. Ziehe fångar existensen i denna skola som tycks betyda allt mindre utanför sig själv och skriver om lärarnas men också om elevernas leda:

Vi har upplevt skolor där eleverna inte alls varit aggressiva mot lärarna, där de - på skolvägen, i korridorerna och på skolgården - varit öppna, vänliga och kommunikativa. Vi har upplevt lärare som över huvud taget inte vill utöva sin vuxenmakt med stränghet eller skrämning utan snarare visat ett behov av att tillsammans med eleverna göra något som dessa upplever som meningsfullt, ett behov att uppskattas som människor och inte av formella skäl. Och ändå: knappt hinner de hamna i en formell undervisningssituation förrän den lilla eller snarare den massomfattande ledan bryter ut! (Ziehe 1986: 151)

Enligt Ziehe beror denna skolleda hos elever och lärare på att utbildningens rationaliseringsprocess drivits alltför långt, samtidigt som han varnar för att tro att det var bättre förr. Ziehes poäng, som verkligen tål att begrundas, är att skolledan beror på en ny relation (eller en icke-relation) mellan skola och samhälle: "Skolan är, sedan den berövades sin kulturella och identitetsinriktade aura, bara skola." (1986: 158). Det som händer därute, utanför skolan, beskriver han som en kulturell friställningsprocess som är resultatet av en successiv och ojämn moderniseringsprocess där kapitalismen som ekonomisk struktur till en början drar nytta av olika traditioner i samhället och strukturer som ligger utanför själva varuproduktionen som kommer den till gagn ekonomiskt. Som exempel kan nämnas arbetsmoral och pliktmedvetande som kapitalismen som ekonomiskt system drar nytta av. När emellertid moderniseringsprocessen också når utanför ekonomin och in i själva livsvärlden blir resultatet det Ziehe kallar kulturell friställning, vilken innebär individens frigörelse från traditionen på exempelvis familjens och sexualitetens områden och överhuvudtaget från "objektiva förhållningsstrukturer" (1986: 26) samtidigt som den också innebär en rationalisering av livsvärlden. Allt som en gång *upplevdes* som fast förflyktigas, för att travestera Berman (1990) och med det som kallas *New Public Management* har detta mycket snabbt kommit att gälla inte bara varu- utan också "människoproduktionen": skola, vård och liknande.

Habitus och kulturell friställning är inte motsatser, däremot blir spänningarna mellan dem starkare, upplevs starkare, när tidsbetingelserna är sådana att det skapas en "konflikt mellan inre egenskaper och yttre erfarenhet" för att citera Sennetts (1999:43) beskrivning av en turboflexkapitalism där det blir allt svårare att upprätthålla långsiktiga emotionella relationer. Vi är nu det på spåren som jag inledningsvis kallade omlärandets elände. Trögheten i oss (habitus) och föränderligheten därute (traditionsnedbrytning) är nog alltid i otakt och tidigare har otakten kunnat betraktas som exempelvis generationsskillnader. Men tempot i otakten, om uttrycket tillåts, överensstämmer inte längre med generation. Habitus blir idag allt svårare att upprätthålla och man måste lära om - säkert flera gånger under ett liv och en karriär, i smått som stort och på olika nivåer. Å andra sidan tar också motståndet form av detta: alltifrån yrkesutövares motstånd mot förändring (se Greiff 2004 när det gäller lärare) till den senaste tidens kulturalisering av identiteter, grupper och samhällen som ett slags motstånd mot moderniseringsprocesser. Tvånget att lära om, som kan komma i stark konflikt med habitus, är, tror jag, just det som av många upplevs som ett elände och jag har i ett annat sammanhang

benämnt den upplevelse som i denna konfliktsituation kan infinna sig för den livslånga otillräcklighetens ångest (Persson 2003b). Denna ångest blir nog mest synlig bland äldre, men det är mycket som talar för att den faktiskt är livslång i bemärkelsen att också barnen förefaller erfara den. Kanske är den stress som rapporteras bland skolbarn en indikation på denna ångest. Det finns mot den bakgrunden anledning att reflektera över vilka individuella existensvillkor och strukturella villkor som gör lärande – antingen bland barn eller vuxna – till ett elände.

Konklusion och två frågor

I denna artikel har jag visat att lärande, eller kanske snarare deltagande i olika former av utbildning, rättfärdigas på olika sätt beroende på om de som utbildas är barn eller vuxna. Rättfärdigandet sker genom retoriska konstruktioner av samhället som närmast kan ses som motsatser: barnens skolgång rättfärdigas genom att samhället konstrueras som en, åtminstone värdemässig, konstant; vuxnas deltagande i utbildning rättfärdigas å andra sidan genom att samhället konstrueras som en variabel i ständig och omvälvande förändring.

Vad ska vi då ha en sådan kunskap om rättfärdigande av utbildning till? Framförallt kan den kunskapen användas i en kritisk reflektion över den idag ymniga utbildnings- och läranderetoriken. Vi kan helt enkelt hålla upp den ena samhällskonstruktionen i det ena utbildningssammanhanget som en spegel, i vilken den andra samhällskonstruktionen i det andra utbildningssammanhanget kan spegla sig och vice versa. På det viset skapar vi oss ett slags kritiska korrelat som kan skapa en mer nykter bedömning av såväl samhällets tröghet som dess föränderlighet.

När dessa speglar riggats upp och börjat göra sitt kritiska arbete, finns det anledning att fundera över två frågor:

1. Finns det något slags mönster i det som verkar vara konstant och trögt i samhället och i retoriska konstruktioner av samhället som en konstant?
2. Vad är det som *inte* är eller framställs som föränderligt i det föränderliga samhället och i de samhällskonstruktioner som betonar samhällsförändring?

Referenser

- Bauman, Zygmunt 2002 *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, Hans 1995 "Problemet med den goda ekonomiska lögnen", i *Dagens Nyheter* 29/5 1995.
- Berman, Marshall 1990 *Allt som är fast förflyktigas*. Lund: Arkiv.
- Blücher, Dan 1999 *Att skapa förutsättningar för effektiv kompetensutveckling*. Mölndal: Institutet för Verkstadsteknisk Forskning.
- Bourdieu, Pierre 1993 *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Castells, Manuel 1996 *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Dencik, Lars 1998 "Vanetänkare och trygghetsnarkomaner göre sig icke besvär", i Lytsy, Anna (red.) 1998 *Vetvärt*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Det livslånga och livsvida lärandet* 1999. Stockholm: Skolverket.
- Doll, Edgar A. 1953 *Measurement of Social Competence*. Circle Pines: American Guidance Service, inc.
- Englund, Tomas (red.) 1996 *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Gerle, Elisabeth 1999 *Mångkulturalism - för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Giddens, Anthony 1990 *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony 2000 *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving 1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday, Anchor Books.
- Goffman, Erving 1966 *Behavior in Public Places*. New York: The Free Press.
- Greiff, Mats 2004 "Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner", i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Hermansen, Mads 2003 *Omlæring*. Klim: Århus.
- Hermansen, Mads 2005 *Relearning*. Copenhagen: CBS Press.
- Larsson, Hans Albin 2002 *Skola eller kommunal ungdomsomsorg?* Stockholm: SNS Förlag.
- Lee, Nick 2001 *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lpf 94*, Läroplan för de frivilliga skolformerna. 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lpfö 98, Läroplan för förskolan. 1998. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundgren, Ulf P. 1979 *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.

Lyotard, Jean-Francois 1984 *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Memorandum om livslångt lärande 2000. Bryssel: EU-kommissionen (finns i fulltext på Skolverkets hemsida: www.skolverket.se).

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt 2000 *Utveckling, livsvillkor och socialisation*. Stockholm: Liber.

Persson, Anders 1991 *Maktutövningens interna dynamik. Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Persson, Anders 2003a *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Persson, Anders 2003b *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola* (andra upplagan). Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Persson, Anders 2005 ”Samfundet som konstant, samfundet som variabel – retfærdiggørelse af læring som magtproblem”, i Hermansen, Mads (red.) 2005 *Læring - en status*. Århus: Forlaget Klim.

Rätten till utbildning 2008. Stockholm: Skolverket.

Sennett, Richard 1999 *När karaktären krackelerar*. Stockholm: Atlas.

Ziehe, Thomas 1986 *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.

Författaren

Anders Persson är professor i sociologi vid Lunds universitet.