



Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 460
Magisteruppsats, 20 poäng
61-80 poäng
Datum: 2003-06-05

Utbildningsverksamhet i maktens tjänst

En kritisk analys av utbildningens betydelse i vårt samtida samhälle

Bengt Hallberg

Handledare:
Birgit Hansson

ABSTRACT

- Arbetets art: 61-80 poängsuppsats
- Sidantal: 40 sidor
- Titel: Utbildningsverksamhet i maktens tjänst.
En kritisk analys av utbildningens betydelse i vårt samtida samhälle.
- Författare: Bengt Hallberg
- Handledare: Birgit Hansson
- Datum: 2003-06-05
- Bakgrund: Inom socialtjänsten används yrkesinriktad utbildning för långtidsarbetslösa människor, trots att de inte är efterfrågade på arbetsmarknaden. De erhåller försörjningsstöd och får ofta detta villkorat med en motprestation, t ex deltagande i en yrkesutbildning. Samtidigt finns det ett stort antal människor som har både gymnasieutbildning och yrkeserfarenhet, och får sägas stå närmare arbetsmarknaden men är ändå arbetslösa.
- Utbildning tilldelas idag uppgiften att lösa alla möjliga problem i samhället, och en del problem där arbetsorienterad utbildning används är kanske inte arbetsrelaterade. De kanske inte ens är problem.
- Syfte: Syftet är att undersöka vilken betydelse utbildning har i vårt samtida samhälle.
- Metod: Analysen av den sociala praktiken *utbildning* sker, med hjälp av grammatisk och diskursiv textanalys, dialektiskt i sitt samhälleliga sammanhang.
- Resultat: Utbildning tilldelas i en ökande omfattning en instrumentell karaktär. Den fungerar som ett politiskt verktyg för den ekonomiska och politiska makten i deras strävan att forma samhället, och dess medlemmar, i överensstämmelse med sina egna intressen.
- Nyckelord: Utbildning, livslångt lärande, Gymnasiekommittén, EU.

Några rader...

Denna uppsats, som är den tredje uppsatsen där Birgit är min handledare, utgör avslutningen på min grundutbildning inom Pedagogik, och jag vill därför, med hjälp av Lev Vygotskijs dialektiska teori om den proximala utvecklingszonen, tacka för ett gott samarbete.

Under arbetet med B-uppsatsen, då jag utgick från min aktuella utvecklingsnivå, nådde jag med Birgits handledning min potentiella utvecklingsnivå. Nästa termin då det var dags för C-uppsatsen, startade jag på min tidigare potentiella utvecklingsnivån, som nu var min aktuella utvecklingsnivå. Samma förhållande upprepas nu under arbetet med D-uppsatsen.

Med en god handledning kan man inom sin egen proximala utvecklingszon nå målet, som under nästa läroperiod utgör avstampet. Det kan uttryckas som att taket för en individs lärandeprocess nästa gång kommer att utgöra golvet, och det enda egentliga taket utgörs av himlen, som dock inte är en absolut gräns, utan enbart en mänsklig konstruktion...

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Problematisering och syfte	2
2	UTBILDNING – EN TEORETISK ANSATS	4
2.1	Utbildningens framväxt	5
2.2	Utbildning och arbetsliv.....	6
2.2.1	Balansen mellan rättigheten och skyldigheten att arbeta.....	7
2.2.2	Utbildningens instrumentella karaktär.....	8
2.3	Utbildning och socialisering	9
2.3.1	Utbildningens betydelse för individens socialisering och för samhället.....	10
2.3.2	Utbildningens betydelse för samhällets kontroll av individen	12
3	METOD	15
4	UTBILDNINGENS BETYDELSE I VÅRT SAMTIDA SAMHÄLLE	19
4.1	Utbildning och marknad.....	19
4.1.1	Gymnasiekommitténs syn på den framtida arbetsmarknaden.....	19
4.1.2	Utbildning som urvals- och sorteringsinstrument.....	21
4.1.3	Individen i utbildningsverksamhet	23
4.1.4	En marknadsstyrd utbildning och konsekvenser för individen.....	25
4.1.5	Byggklossar i en marknadsstyrd arbetslivsinriktad utbildning	29
4.2	Utbildning och politik	30
4.2.1	Social kontroll.....	30
4.2.2	Utbildning som ett politiskt verktyg.....	31
4.2.3	Utbildningspolitikens vara	35
5	EN AVRUNDANDE DISKUSSION	36
	KÄLLFÖRTECKNING	39

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I Helsingborg stad pågår ett projekt under två års tid, 010901-030831, som syftar till att få ut långtidsarbetslösa individer, som är beroende av socialbidrag för sin försörjning, i den privata arbetsmarknaden så att de därmed blir självförsörjande. Projektet är ett samarbete, ett partnerskap, mellan Utvecklingsnämnden – Möjligheternas Hus¹, företag på orten, fackföreningar och arbetsförmedling. Utvecklingsnämnden – Möjligheternas Hus är projektägare och projektet är uppbyggt kring ett företagsförlagt program, Företagsprogrammet. Programmet är upphandlat från utbildningsföretaget MPC, som kontaktar och intresserar företag på orten för medverkan i projektet. MPC svarar för den förberedande utbildningen av deltagarna från Möjligheternas Hus. Projektet finansieras, ungefär till lika delar, av Helsingborgs stad – Utvecklingsnämnden och Europeiska socialfonden, ESF. Inom EU finns olika gemensamma utvecklingsprogram. Europeiska socialfondens program administreras i Sverige av Svenska ESF-rådet och det EU-program som Utvecklingsnämnden – Möjligheternas Hus sökte pengar från är Växtkraft mål 3. Programmet vill bidra till att få fart på förändrings- och förnyelsearbetet i svenskt arbetsliv, för att främja tillväxt och sysselsättning. Målgrupper är både sysselsatta och arbetslösa.²

Under de två åren projektet löper ska åtta grupper av arbetslösa delta i programmet. Det tar omkring tre månader för en grupp att gå igenom programmet, och antalet deltagare är högre i början och lägre i slutet av tremånadersperioden. Programmet inleds med en företagspresentation, där representanter för de företag som medverkar presenterar företaget, och talar om vilket rekryteringsbehov de har. Medverkande företag skiftar mellan de olika grupperna. Personerna från Möjligheternas Hus söker de jobb som de vill ha och får därefter gå en tvådagars intervjukurs på MPC, som ska förbereda dem inför intervjun på respektive företag. De som blir utvalda av företagen efter intervjun går en treveckors förberedande kurs på MPC, och därefter börjar de en åttaveckors praktik ute på företagen. Programmet avslutas med att deltagarna, efter praktiken, ska erbjudas anställning i det företag de varit på.³

Denna uppsats var tänkt att undersöka vilken påverkan programmets lärandeprocess hade på individerna i grupp 5, som skulle starta med företagspresentation den 4 november 2002. Undertecknad, och de 20-talet intresserade som socialsekreterarna inte hunnit ringa återbud till, fick beskedet att samtliga företag i sista stund, av olika skäl, dragit sig ur programmet. Långtidsarbetslösa människor, som är beroende av socialbidrag för sitt uppehälle och som genom programmet fått en bild av en väg ut på arbetsmarknaden, drabbades.

¹ Socialtjänst i Helsingborg bedrivs av Utvecklingsnämndens två enheter; Visionscenter, som ansvarar för individer som bedöms vara redo för arbetsmarknaden och Möjligheternas Hus, som ansvarar för individer som bedöms behöva någon form av rehabilitering innan de är redo för arbetsmarknaden.

² Mer information om ESF finns på <http://www.esf.se>

³ Projektet har fler mål, förutom att göra långtidsarbetslösa personer som är beroende av socialbidrag självförsörjande och att möta företagens rekryteringsbehov. Projektet syftar även till att bredda socialsekreterarens yrkesroll och kompetens, bygga broar mellan olika kulturer (företag, kommun, fackföreningar och arbetsförmedling) samt att utveckla den metod som Företagsprogrammet är.

1.2 **Problematisering och syfte**

Ovanstående beskrivning utgör bakgrunden till min problematisering av relationen mellan socialtjänst och långtidsarbetslösa samt relationens förhållande till utbildning. Tidigare bedrevs socialtjänst bland annat med hjälp av beredskapsarbeten och skyddade anställningar⁴. Kanske kan man påstå att man mera utgick från vad individen bedömdes klara av och formade arbetssituationer efter individen. Deltagarna i företagsprogrammet ska, genom MPC's försorg, utbildas för att kunna klara av arbetsmarknadens krav. Därefter ska de utbildas ute på företagen. Målet med utbildningen, och med hela programmet som sådant, är att deltagarna ska få en anställning. Kanske kan man i detta fall påstå att man utgår från befintliga jobb och formar individen efter dessa. Utbildning blir då verktyget som används för att forma människan efter den efterfrågan som finns av arbetskraft. Vilka pedagogiska konsekvenser får detta för individen och kan man se Företagsprogrammet som representativt för en ny syn på utbildning i samhället?

Projektet syftar till att möta företagens rekryteringsbehov med den arbetskraftsreserv som Möjligheternas Hus anser sig arbeta med. Det handlar med andra ord inte om att skapa *nya* arbetstillfällen åt långtidsarbetslösa människor. Man kan i stället se det som att, genom en positiv särbehandling, ge dessa människor en form av konkurrensfördel, gentemot andra potentiella arbetssökande, genom den åtta veckors praktik som ingår i programmet. Företagen kan då utbilda deltagarna i programmet utan att behöva betala lön. Svagheten i Företagsprogrammet, utifrån de långtidsarbetslösa människornas perspektiv, är utlämnandet åt marknadens efterfrågan. Företagen som skulle delta i programmet tillsammans med grupp 5 kunde, med ett telefonsamtal, dra sig ur projektet. Förutom att det drabbade människor, som kanske hoppats och trott på en väg ut på arbetsmarknaden, innebar det även ett slöseri med Utvecklingsnämndens resurser.

Man kan även se det som ett nollsummespel; det handlar om jobb i företag med ett rekryteringsbehov, så när ett individ från programmet får anställning, innebär det samtidigt att någon annan inte får det. Med en sådan kanske något krass syn kan man fråga sig vad det hela är bra för? För de deltagare i Företagsprogrammet som får en anställning är det positivt, men på en mera övergripande nivå, på en samhällsnivå där de politiska beslut tas som ligger till grund för hur socialtjänst bedrivs, kan man se det som ett nollsummespel. Hur lyder resonemanget i den politiska diskurs som motiverar en socialtjänst som vilar på marknadsekonomins lagar om tillgång och efterfrågan? Det sätt som socialtjänst bedrivs i Helsingborg är inte unikt. I Stockholm stad finns ett liknande Växtkraft mål 3 projekt, Stockholm Matchning (f.d. Kista Matchning), som syftar till att minska socialbidragskostnaderna genom att med hjälp av utbildning koppla ihop arbetssökande människor med företag som söker arbetskraft.

Ulrich Beck (1998) anser att i perioder av långvarig strukturell arbetslöshet blir situationen i det yrkesinriktade utbildningssystemet, där han även inkluderar rehabiliterande program likt Företagsprogrammet, motsägelsefullt. Socialsekreterare, som ska rehabilitera och integrera långtidsarbetslösa i arbetslivet, kan inte förändra grundsituationen, som idag är liktydig med en konstant brist på arbetstillfällen. Trots det är det program med en yrkesinriktning som

⁴ Skyddade anställningar finns idag för arbetshandikappade inom Samhall, som grundades på 1970-talet för att ge människor med ett funktionshandikapp en meningsfull sysselsättning. Idag sänks skyddet i dessa anställningar då Samhall ställer om sin inhemska produktion från industriproduktion till tjänsteproduktion, och flyttar industriproduktionen till låglöneländer på andra sidan Östersjön.

erbjuds och kanske kan man likt Mats Alvesson (1999) hävda, att det finns en tendens att alltför lättvindigt tillgripa utbildning som en lösning på alla möjliga problem i vårt samtida samhälle. Eller kanske finns det andra anledningar, till att förordna utbildning för arbetslösa, än med målet av en anställning? Frågan är berättigad med hänvisning till att problemfokus ligger på det sociala symptomet som arbetslöshet utgör, och inte på dess underliggande problem; brist på arbetstillfällen. Och är dessa eventuella anledningar till att förordna utbildning för arbetslösa allmängiltiga för alla samhällsmedlemmar?

Johan Asplund (2000) inleder *Om undran inför samhället* med olika exempel på frågor man kan ställa sig om sociala fenomen, i mitt fall; utbildning: Förekommer utbildning överallt eller endast på somliga platser? Är utbildning förknippad med den här kategorin av folk snarare än med den där kategorin av folk? Har utbildning alltid haft sin nuvarande karaktär eller var utbildning annorlunda förr? Vem eller vilka drar fördel av utbildning? Vad är orsaken till utbildning? Det gemensamma för dessa frågeställningar ser jag som att de i hög grad tar den sociala praktiken *utbildning* som något givet, en praktik som inte ifrågasätts. Dessutom tenderar svaren på frågeställningarna att försöka beskriva vad utbildning *är* och inte vad utbildning *gör*, vilket är vad jag vill söka svar på. Sedan, menar Asplund (2000), kan man även fråga sig: Vad *betyder* utbildning? Att efterlysa betydelsen av utbildning är att uppfatta utbildning såsom något som *har betydelse* eller såsom något som *kan dechiffreras*.

Mitt syfte i denna uppsats är att undersöka vilken betydelse utbildning har i vårt samtida samhälle. Det finns alltid ett visst syfte, en viss avsikt, med utbildning som är explicit uttalat. Dessa syften återfinns i t ex läroplaner, olika policydokument och marknadsföring av utbildning, och inriktningen på dessa syften är oftast mot att stödja en individs lärande inom ett visst område. Samtidigt har utbildning en viss betydelse i samhället och för individen som är implicit uttalat, på förhand okänt eller betraktat som ovidkommande. Utbildningens betydelse kan överensstämma med utbildningens uttalade syfte, men kan även skilja sig från det och kanske även på ett eller annat sätt vara i direkt konflikt med individens möjligheter till lärande.

2 Utbildning – en teoretisk ansats

I detta kapitel kommer jag, med stöd av olika teorier, att reflektera över den sociala praktiken utbildning, orsaken till dess sociala konstruktion och vilken relation det har till andra sociala praktiker i samhället. Kapitlet syftar till att skapa en bild (eller snarare flera bilder) av problemområdet och därmed bli det sammanhang som analysen sker i. Kapitlets indelning i underkapitel är inte avgränsade från varandra utan utgör delar av en helhet. Jag kommer att reflektera över människan som en lärande individ och som ett aktivt subjekt verksamt i samhälleliga praktiker, där utbildningsverksamhet är en. Jag ger en bild av utbildningens förändring i ett historiskt perspektiv och dess relationer till andra samhälleliga institutioner och processer, där samhällets fortlevnad är den mest övergripande samhälleliga processen.

Jag kommer att använda begreppen utbildning och lärande med två vitt skilda betydelser. Med utbildning avser jag en organiserad verksamhet, i en speciell miljö, som har *avsikten* att någon ska lära sig något, att tillägna sig något, som på förhand är specificerat. Med lärande avser jag att individen genom en praktik gör någon form av erfarenhet. Jag betraktar lärande, i likhet med Roger Säljö (2000) utifrån ett sociokulturellt perspektiv, som en aspekt av all mänsklig verksamhet. Säljö menar att det finns en möjlighet att individen i varje samtal, handling eller händelse tar med sig något att använda i en framtida situation. Av detta följer att det troligen finns lärande som är negativt och destruktivt för individen. Lika troligt är att en individ i en utbildningssituation lär sig något, men inte nödvändigtvis det som avses med utbildningen. Sådana här oavsiktliga (i högre eller lägre grad) effekter av utbildning brukar kallas för metalärande, eller en dold läroplan. När man i likhet med Säljö fokuserar på relationer, i form av verksamhet som handling eller samtal, konstrueras inte en dualism av subjekt och objekt. Det blir ingen motsättning mellan den studerande och lärostoffet/fenomenet/samhället, som är fallet när man utgår från den enskilde, utan allt ingår i samma gemenskap. Lärandet är en aspekt av relationen och dess resultat blir en erfarenhet, en kunskap. Løvlie (1999) hävdar, i likhet med John Dewey (1980) 100 år tidigare, att problemet med dualismtänkande har skapats av en kunskapsteori som bygger på inläring genom association, snarare än på erfarenhet genom handling.

Till skillnad från lärande, som kan betraktas som en livslång process hos individen, ser jag utbildning som en tidsbegränsad process, med en början och ett slut, även om de, som idag, kan vara väldigt långa och följa på varandra. Lärande som en praktik har funnits lika länge som mänskligheten själv. Utifrån detta perspektiv, och om det enda målet med utbildning är ett lärande hos deltagaren, kan det kännas främmande att utbildning ges den vikt som sker idag. Utbildning kan uppfattas som det primära i en del texter medan lärande är det sekundära, det som förhoppningsvis kan uppnås med hjälp av utbildning.

Syftet med utbildning är att den ska leda till ett lärande hos den deltagande individen. Utbildning bygger på ett antagande om att denna verksamhet är den bäst lämpade verksamheten för att stödja ett lärande inom ett aktuellt område. I många fall är det så; vem vill bli opererad av en person som är i inledningen av sitt lärande för att bli kirurg. Men därmed inte sagt att det alltid behöver vara så. Det finns säkert lärande där andra verksamheter än utbildning är bättre lämpade för att stödja en individs lärande. Problemet utbildning som verksamhet har att hantera är att de kunskaper som lärandet resulterar i ska användas i en annan verksamhet, i en annan kontext, och det är inte alltid lätt att överföra

kunskaper från en verksamhet till en annan. Ett lärande i en utbildningssituation bygger således på en *dekontextualiserings*process och en *rekontextualiserings*process. Kunskap bryts först loss ur sitt sammanhang, dekontextualiseras, för att ingå i undervisningen, och sedan rekontextualiseras kunskapen i lärandeprocessen, förutsatt att det sker ett lärande som överensstämmer med utbildningens syfte.

2.1 *Utbildningens framväxt*

Om man hävdar att en människa kan *existera* utan att *leva* lägger man något i begreppet *leva* som man inte lägger i begreppet *existera*. Villkoret för en människas existens uppfylls om hon förekommer på en viss plats vid en viss tidpunkt. Om denna individ förekommer på en viss plats vid en viss tidpunkt där andra individer förekommer, utvecklas troligen relationer mellan individerna och man kan hävda att existensformen övergår i en levandeform. Av detta följer då ett kriterium för att *leva*; att utveckla relationer till andra individer. De två förekomstformerna, *existera* och *leva*, understödjer olika synsätt på människans vara. Det förra ger uttryck för ett struktureseende, människans vara i ett statiskt tillstånd, medan det senare ger uttryck för ett processeende, människans vara i ett tillstånd av utveckling. Att *leva* innebär således att delta i ett socialt liv och Dewey (1997) anser att ett socialt liv, dvs processen att *leva* tillsammans, är utvecklande och lärande. Desto mer vital en social ordning är, desto mer utvecklande är den för de inblandade, men om den övergår i rutin förlorar den sin utvecklande kraft. Att *leva*, till skillnad från att *existera*, resulterar i möjligheten att göra en erfarenhet, att lära sig något, utifrån den verksamhet individen är inbegripen i.

Utbildning, till skillnad från lärande, har inte funnits under hela mänsklighetens historia, utan utbildning är en social konstruktion skapad vid en viss tidpunkt, förvisso vid olika tidpunkter på olika platser. Behovet av organiserad utbildning för de breda folklagren växte fram i takt med de samhällsförändringar som industrialiseringen förde med sig. Tidigare hade kunskapsöverföring mellan generationerna huvudsakligen skett genom att de yngre deltagit i den verksamhet som de äldre behärskade. Det kan även uttryckas som att människor levde tillsammans över generationsgränserna. De yngre gjorde erfarenheter, lärde sig, genom att delta i de äldres angelägenheter eller genom att imitera deras verksamhet i lek med jämnåriga. Dewey (1980) poängterar att hela den industriella processen var synlig för samhällsmedlemmarna, antingen i hemmet eller i den närmaste omgivningen, och praktiskt taget alla deltog i processen. Med industrialiseringen blev de vuxnas sysselsättning för avancerad för att de unga skulle kunna delta i den, och samtidigt styckades den industriella processen upp i delprocesser, en avancerad arbetsdelning infördes och underordnades en central planering. De vuxnas sysselsättning avlägsnades från hemmet och koncentrerades till fabriker, och i Sverige till stora arbetsplatser som järnvägsbyggandet och sågverksindustrin.

Det svenska skolsystemet byggdes ut under 1800-talet, bestående av folkskola och läroverk. Även tidigare fanns skolor i Sverige, men dess utbildningar var ämnade för vissa skikt av det svenska samhällets medlemmar. Det nya var att alla skulle utbildas. Med 1842 års folkskolestadga slogs fast statens ansvar för medborgarnas uppfostran och utbildning, och en plikt för eleverna att förvärva de kunskaper och färdigheter som skolan förmedlade. Förvärvandet behövde dock inte ske i skolans regi utan kunde ske i hemmet (Richardson 1999). Med utbyggnaden av en organiserad utbildning ökade samtidigt graden av abstraktion i

lärandet. Kunskap och färdigheter förmedlades i en utbildningssituation, eller som Säljö (2000) uttrycker det; vi får den sociokulturella praktik som kallas att studera, för att sedan kunna användas i en annan verksamhet. Skolsystemets utbyggnad sammanföll dessutom med att människornas erfarenheter börjat nedtecknas och konverteras till text, skolan förmedlade således kunskap, i hög grad, med hjälp av det skrivna språket. Risker är uppenbara, när kunskap bäddas in i språket, att det som lärs (memoreras) är just språket (symbolerna) medan förståelsen (kunskapen) blir knapphändig. En konsekvens av ovanstående förändringsprocess av kunskapsöverföringen blir samtidigt att pedagogiken synliggörs, och blir något man kan ha åsikter om och diskutera kring.

Under 1900-talet har det skett en kraftig utbyggnad av skolan. Den obligatoriska folkskolan var under 1910-talet 6-årig och ett fåtal ungdomar gick vidare till realskola och läroverk. Under inledningen av 1930-talet började tio procent av en årskull i *realskolan* och under inledningen av 1970-talet började en lika stor andel av en årskull i *högskolan*, enligt Richardson (1999). Detta kan sedan jämföras med den årskull som är född 1981. Av dessa, som gick ut grundskolan 1997, gick 99 procent vidare till gymnasieskolan inom ett år (SOU 2000:39). Idag är basutbildningen i praktiken tolv år och individen är i 18-årsåldern vid valet mellan inträdet i arbetslivet och fortsatta studier. Graden av frihet i detta val begränsas idag av tillgången på arbetsplatser. Ovanstående visar den kvantitativa utbyggnaden av skolan. Om det samtidigt motsvaras av en kvalitativ utbyggnad låter jag vara osagt.

2.2 *Utbildning och arbetsliv*

Det finns två aspekter av relationen i ovanstående rubrik som jag ska behandla; individens behov av utbildning för sin försörjning genom anställning eller som ensamföretagare, och samhällets behov av utbildning inom sysselsättningspolitiken.

En individs lärande kan betraktas som konsumtion eller som investering. Lärande som konsumtion ska då resultera i en omedelbar tillfredsställelse, medan lärande som en investering ska resultera i något positivt någon gång i framtiden. Om man applicerar detta synsätt på utbildning får man ett register där verksamheten vid den ena polen fokuserar på processen och verksamheten vid den andra polen fokuserar på produkten. Med ett processfokus i verksamheten ska den studerande känna att hon utvecklas, och studierna har ett värde i sig själv. Individen studerar för att det är trevligt under tiden. Vid den andra polen sker studierna för att det i framtiden ska föra något trevligt med sig, t ex ett välavlönat högstatusjobb, eller ett jobb, vilket som helst.

Inom politikområdena är utbildningspolitik och sysselsättningspolitik ömsesidigt beroende av varandra. För att kunna bedriva en effektiv sysselsättningspolitik önskas människor som har erfarenhet och kunskap som harmonierar med den tänkta framtida sysselsättningen. Inom den yrkesinriktade utbildningen bör verksamheten vara inriktad mot sysselsättningsområden som i framtiden behöver arbetskraft. Generellt kan sägas att skolan i en ökande utsträckning har orienterat sig mot arbetslivet genom att yrkesutbilda de studerande (Skolverket 2001, SOU 2000:39). Inriktningen bör dock inte vara för skarp, då det kan resultera i ständigt återkommande brister respektive överskott på yrkesutbildade människor inom de olika branscherna. Samtidigt finns det en fara i att betona skolans roll som en förberedelse inför

arbetslivet. Barn och framför allt ungdomar är inte ovetande om situationen på arbetsmarknaden och den idag hårda konkurrensen om i princip alla jobb. Om den av någon annan tilldelade meningen med gymnasieutbildningen, kvalificering för arbetslivet, ter sig ouppnåelig för individen, har lärandet inget syfte. Utan syfte reduceras utbildning till en förvaringsplats (som dock kan ge möjlighet till försörjning, även om det sker med lånade pengar) eller, som Beck (1998) något tillspetsat uttrycker det, till en spöktågsstation där tågen inte längre går efter tidtabellen. Verksamheten fortsätter ändå efter de gamla rutinerna. De som vill resa någonstans, alternativet att stanna hemma innebär att man inte har någon framtid, måste köa till biljettluckorna. Där finns biljetter till tåg som ofta är överfulla eller inte längre går dit de ska. Tjänstemännen i biljettluckorna håller ordning på kön genom att hota med: *Utän* biljett kommer ni *aldrig* på tåget. Och det värsta, menar Beck, är att de har rätt. I Sverige var det år 2001, enligt Regeringskansliet (2002), cirka 40 procent av personerna i åldersgruppen 16-24 år som studerade på heltid. Trots den höga andelen heltidsstuderande var arbetslöshetsnivån för denna grupp dubbelt så hög jämfört med genomsnittet (åtta procent jämfört med fyra procent för gruppen 16-64 år). Regeringen strävar efter att hälften av en årskull ska vara högskolestuderande vid 25 års ålder (Regeringskansliet, 2000). Som syfte anges målet att minska snedrekryteringen till högskolan, men dess främsta betydelse blir antagligen en förlängd skolgång och en sänkt öppen arbetslöshet. Om orsaken till problemet med en snedrekrytering till högskolan finns utanför högskolan själv hjälper det troligen inte att öka antalet högskoleplatser.

2.2.1 *Balansen mellan rättigheten och skyldigheten att arbeta*

Idag ser vi hur utbildning används inom andra politikområden, framför allt då inom socialtjänsten. Det kan tyckas svärbegripligt att yrkesinriktad utbildning används för långtidsarbetslösa människor, då det idag inte råder någon brist på arbetskraft. De som lyder under socialtjänsten får sägas stå längre ifrån arbetsmarknaden än de som lyder under arbetsförmedlingen, och de anses därmed behöva längre utbildning och rehabilitering för att kunna fungera på arbetsmarknaden⁵. Om det i stället varit brist på en viss typ av arbetskraft hade man kunnat hävda att utbildning, selektivt nyttjad, användes för att lindra arbetslösheten. Emellertid är steget långt till att hävda att utbildning kan användas för att bekämpa arbetslöshet (förutom kortsiktigt och då endast den öppna arbetslösheten), då grundproblemet är för få arbetstillfällen och utbildning knappast kan åtgärda detta. Nu kan man i stället likt Beck (1998) hävda att arbetsmarknadspolitiken (där jag i detta fall inkluderar socialtjänsten) går ut på att omfördela den systematiskt skapade bristen på arbete.

Användning av yrkesutbildning inom socialtjänsten kan lättare förstås om det betraktas i ljuset av den övergång från *welfare* till *workfare* som sker i västerländska välfärdsstater. En internationell forskargrupp, som finansierats av EU, har under ledning av Lødemel och Trickey (2001) studerat utvecklingen av *workfare* program i sex länder⁶ i norra Europa. *Workfare*, eller *work-for-benefit*, innebär att det ställs krav på individen om en motprestation för att denne ska erhålla arbetslöshetsunderstöd, socialbidrag etc. Då det saknas konsensus om

⁵ Jämför med upplägget av Företagsprogrammet.

⁶ Frankrike, Tyskland, Nederländerna, Norge, Danmark och Storbritannien. Urvalet ska representera olika typer av välfärdsstater. Det sjunde landet som undersöktes är USA, där *work-for-benefit* program först introducerades. Beteckningen *välfärdsstater* kan även läsas som *före detta välfärdsstater*, beroende av vad man menar med välfärd. Om man med välfärd avser en kollektiv försäkring om ett värdigt liv, med en ersättning i proportion till det individuella behovet i stället för i proportion till det individuella bidraget till det allmänna välfärdet, är det högst tveksamt om något av de nämnda länderna, eller Sverige för den delen, förtjänar beteckningen *välfärdsstat*. Jämför med Baumans (1998) diskussion om välfärdsstatens uppgång och fall.

definitionen av *workfare* har gruppen identifierat tre element, som dem anser ska ingå i begreppet och därmed utgöra definitionen. *Workfare* är obligatoriskt. Ofta presenteras olika program som ett erbjudande och då framgår inte den obligatoriska karaktären förrän erbjudandet avvisas⁷. *Workfare* handlar huvudsakligen om arbete. Gränsdragningen mellan *workfare* och andra obligatoriska program är problematisk. Även om andra aktiviteter ofta finns med i *workfare* program är arbete den primära komponenten. Distinktionen mellan *workfare* program och andra obligatoriska program anser gruppen är viktig, genom de följer som risken för rubbningar på den ordinarie arbetsmarknaden och ersättande av ordinarie arbeten med *workfare* kan medföra. Det tredje elementet i definitionen av *workfare* är att det är en del av det statliga socialförsäkringsskyddet och att olika former av ekonomiskt stöd är villkorat till en motprestation från bidragstagaren. En slutsats gruppen kommer fram till är att samtliga undersökta länder i början av 2000-talet har utökat användningen av obligatoriska aktiviteter för grupper som står utanför arbetsmarknaden. Mot bakgrund av den ökande användningen av *workfare* program är det lättare att förstå utbildningens roll inom socialtjänsten. Utbildningen, med inslag av praktik och arbete, kan bland annat sägas fungera som ett verktyg för en förändring av socialförsäkringssystemet. I ett bredare perspektiv innebär förändringen av socialförsäkringssystemet att balansen mellan rättigheten till ett arbete och skyldigheten att arbeta ändras, anser Lødemel och Trickey (2001).

2.2.2 *Utbildningens instrumentella karaktär*

I förra delkapitlet visade jag hur utbildning inför arbetslivet blivit allt längre, och man kan då ställa sig frågan *varför?* Motsvaras den längre utbildningen i ungdomsåren av större krav på den vuxna människan i samhället? Vid reformeringen av den svenska gymnasieskolan i början av 1990-talet avskaffades de 2-åriga utbildningarna och alla utbildningar blev 3-åriga. Ett skäl som angavs var att alla gymnasieutbildningar skulle ge behörighet till högskolan. Det outtalade budskapet till ungdomar blev då att högskoleutbildning är att föredra inför inträdet i arbetslivet. Det kan vara svårt att besvara frågan om vilken utbildning som krävs för att möta utmaningarna i arbetslivet. Däremot är det lättare att se vilka önskemål och krav arbetsgivaren ställer på de arbetssökandes utbildning vid rekrytering. Den diskrepans, som kan finnas mellan av arbetsgivare önskad utbildning hos nyanställda och vad som krävs för att klara av de aktuella arbetsmomenten, skiftar troligen beroende på tillgång på lediga arbetsplatser och antalet sökande till respektive arbetsplats. le Grand, Szulkin och Tählin (2001) har på uppdrag av Kommittén Valfärdsbokslut undersökt arbetsinnehållet under tre decennier och funnit att kvalifikationshöjningen i arbetet huvudsakligen beror på strukturomvandling. I yrkesklasser och branscher med relativt höga kvalifikationskrav har antalet anställda ökat medan i yrkesklasser och branscher med relativt låga kvalifikationskrav har antalet anställda minskat. *Inom* yrkesklasser och branscher är de genomsnittliga kvalifikationskraven för befintliga jobb mycket stabila. Författarna anser att nedskärningar av antalet anställda huvudsakligen drabbar okvalificerade arbeten. *Andelen* kvalificerade arbeten ökar medan *antalet* är det samma. Oavsett orsakerna till den förlängda utbildningstiden, vilka samhällsliga processer som än är pådrivande, får det olika konsekvenser i relationen utbildning – arbetsliv. När den generella utbildningstiden förlängs, är det inte liktydigt med att antalet, eller andelen, lågutbildade minskar. Det som får sägas avgöra om en människa är högutbildad, eller lågutbildad, är dennes utbildning relativt med andras utbildning. Dessutom, enligt Alvesson (1999), finns det risk för ett nollsummespel om den längre utbildningen (med motsvarande kunskapsförvärvande) inte matchas av en motsvarande förändring av arbetslivet. Diskrepans

⁷ Jämför med bokens titel; *An offer you can't refuse*.

mellan utbildningsnivå och arbetets innehåll kan även medföra en sänkt arbetstillfredsställelse, då individen känner sig understimulerad.

Om man låter arbetets kvalifikationskrav vara styrande för utbildning riskerar man en tudelning som sträcker sig ner på basutbildningsnivå. I det nya produktionssystem som Manuel Castells (2000) formulerar i sitt trebandsverk om informationsåldern, hävdar han att arbetskraften har omdefinierats i sin roll som producent och differentieras efter sina egenskaper. En viktig skiljelinje går mellan, vad Castells kallar, allmän och självprogrammerbar arbetskraft. Den avgörande egenskap som skiljer dessa båda former av arbetskraft är utbildning och kunskap. Utbildning och kvalifikation är två olika begrepp, då kvalifikation snabbt kan bli förlegat genom tekniska och organisatoriska förändringar. Utbildning (som Castells avgränsar från förvaring av barn och studenter) är den process där människor, dvs arbetskraft, tillägnar sig förmågan att omdefiniera den kvalifikation som krävs för en given uppgift, samt att finna källor för förvärv av denna kvalifikation. Den allmänna arbetskraften, som saknar förmågan att omprogrammera sig själv, tilldelas en given uppgift, som de har kvalificerat sig för, och ska endast motta och reagera på signaler. De är förvisso som kollektiv oundgängliga för produktionsprocessen, men som individer utbytbara mot en annan människokropp eller mot en maskin. En stratifiering av utbildningssystemet i linje med ovanstående harmonierar med en tendens (som beskrivs nedan) att utbildning reduceras till att tjäna ekonomin.

Nationalekonomen Åsa Sohlman har gjort sig känd (åtminstone vad det gäller mig) som en förespråkare av humankapitalteorin. Denna teori har sina rötter i USA på 1960-talet och går i korthet ut på att en nations ekonomiska tillväxt och konkurrensförmåga går att påverka genom satsningar på utbildning. I sin bok om framtidens utbildning diskuterar Sohlman (1996) vad som kan göras på utbildningsområdet för att det ekonomiskt ska gå så bra som möjligt för Sverige. Utifrån detta perspektiv tilldelas utbildning en instrumentell karaktär, och blir till ett verktyg som kan användas för att uppnå något. Tillförlitligheten (är ekonomisk tillväxt och utbildningssatsningar av varandra beroende variabler eller ej) och graden av allmängiltighet (genom tid och rum) i humankapitalteorin kan ifrågasättas och görs så från olika håll. Huruvida teorin är riktig eller ej, är dock inte intressant i detta sammanhang. Däremot är det intressant vilken betydelse teorin har på utbildningspolitiken. Regeringskansliet (2002) slår fast att målet för utbildningspolitiken är att Sverige ska vara en ledande kunskapsnation som präglas av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa. Meningen bygger på ett antagande att det finns ett samband mellan utbildning och ekonomisk tillväxt, vilket överensstämmer med humankapitalteorin. Konsekvensen av detta antagande bör bli en drivkraft att kvantitativt bygga ut utbildningen eller att kvalitativt förbättra den eller en kombination av båda.

2.3 *Utbildning och socialisering*

Jag kommer att använda både begreppet *socialisering* och begreppet *social kontroll*, och jag ger dem samma betydelse. Valet av begrepp beror på sammanhanget och vad jag vill betona. Vid användning av begreppet *socialisering* vill jag lyfta fram aspekten samhällsfostran av individen, och vid användning av begreppet *social kontroll* vill jag lyfta fram aspekten samhällets eller institutioners övervakande verksamhet av individen.

2.3.1 *Utbildningens betydelse för individens socialisering och för samhället*

Varför tillämpas denna sociala praktik som kallas utbildning? Ett vanligt svar är nog något i linje med att utbildning ska stödja ett lärande hos individen. Men utifrån ett sociokulturellt perspektiv lär sig individen när hon är inbegripen i en social praktik, dvs hon lär sig genom att göra erfarenheter i sin samvaro med andra människor, och denna sociala praktik behöver inte vara utbildning. Det problematiska är inte att en individ behöver hjälp med att lära sig mer om sin omvärld. Det sker även utan utbildning, Säljö (2000) menar till och med att det är en ofrånkomlig konsekvens av att leva. Det problematiska är snarare *vad* hon ska lära sig. Utbildning kan betraktas som en metod att styra lärandet, både att möjliggöra *och* att begränsa det. I ett samhälle där produktionen vilar på en planerad arbetsdelning, blir utbildning ett sätt att planera för den nödvändiga kunskapen.

Varje samhälle strävar efter att reproducera sig själv genom en socialisering av nya och befintliga medlemmar. Socialiseringen sker efter en bestämd måttstock som bedöms vara den normala, eller den önskvärda med avseende på samhällets reproduktion. Man kan, som Zygmunt Bauman (1998), se det som att privilegiera ett visst beteende som det normala. Frågan är om *det normala* ens behöver vara *det vanliga*, kanske ska man se *det normala* bara som *ett sätt av flera* att vara, men det önskvärda sättet av någon annan. De som hänger sig åt ett onormalt beteende kommer således att utsättas för en normaliseringsprocess. Utbildningsväsendets roll i socialiseringsprocessen är inte att tjäna folket utan att skapa det, anser Neil Postman (1997). Det betyder emellertid inte att samhällets reproduktion är något allmängiltigt genom tid och rum, och reproduktionen är aldrig absolut. Samhället bär med sig förmågan att förändra sig själv, vilket historien visar, annars skulle vi inte ha haft någon historia. Om man ger *historia* samma betydelse som Cornelius Castoriadis (1995) gör; redan skapad historia, historia som skapas och historia att skapa, är historia till sitt väsen skapelse – skapelse och förstörelse. Det som skapar historien och samhället (genom reproduktion eller förändring) är det instituerande samhället i motsättning till det instituerade samhället, eller uttryckt på ett annat sätt: dialektiken mellan människors verksamhet och det aktuella samhällets institutioner skapar historien. Samhället, som utgörs av människor, är ur detta perspektiv en självskapelse. När samhället slutar att reproducera sig själv och genomgår en omvälvande socialhistorisk förändring, så förändrar sig samhället *och* individerna samtidigt, och Castoriadis menar att dessa båda förändringar förutsätter varandra. Därmed blir samhällets reproduktion och mänsklighetens livsöden inte något deterministiskt, utan den framtida historien skapas av individernas kollektiva sociala praktik. Castoriadis lyfter inte explicit fram maktrelationer i samhället, men min åsikt är att kollektivets sociala praktik dialektiskt avgörs av relationen mellan samhällets klasser och skikt.

Utbildning, som en social praktik för socialisering efter valda normer, bidrar till känslor och värderingar som inte går att skilja från den egna personligheten utan som blir en del av den. Lorentz Lyttkens (1985) anser att enligt rådande värderingar tycks begreppet *yttre kontroll* vara något ont medan *inre kontroll* vara något gott. Han exemplifierar detta med begreppsparen ”lydnad” respektive ”självbehärskning” och ”disciplin” respektive ”självdisciplin”, där lydnad och disciplin är ord som sällan används medan självbehärskning och självdisciplin är något vi berömmar oss för. Dessa värderingar och efterföljande sociala praktiker i form av visst beteende är resultatet av den socialiseringsprocess som, i detta exempel, medlemmar av det svenska samhället är utsatta för. Både Lyttkens (1985) och Asplund (1983) använder rollbegreppet, relationen mellan individ och samhälle, för att åskådliggöra socialiseringsprocessen. Rollbegreppet förutsätter en diskrepans, menar Asplund, mellan individer och roller, där rollbegreppet är ett strukturellt begrepp som

hänvisar till den sociala strukturen. De roller som finns i samhället måste bemannas av individer, och en individ kan således spela flera olika roller. Social kontroll handlar om hur de förekommande rollerna i samhället ska befolkas respektive avfolkas, menar Lyttkens, och hur de som redan befolkas rollerna ska fås att handla enligt rollerna. Användning av det strukturella rollbegreppet anser jag försvårar möjligheten att se människan som den historieskapande individ hon är, då den sociala strukturen i relationen tenderar att uppfattas vara alltför dominerande. Denna möjlighet ges däremot av Norman Fairclough genom den dialektiska syn han har på relationen mellan sociala strukturer och social praktik. I stället för att betrakta individen som innehavare av en social roll (den sociala strukturen konstituerar individen) ser Fairclough (2001) individen som ett subjekt. I en handling är ofta subjektet den aktive, en agent, och vi får då subjektets position (den sociala strukturen konstituerar och konstitueras av individens sociala praktik) i stället för de av den sociala strukturen till individen tilldelade sociala rollerna. Individen som ett subjekt är både skapare av och skapad av de sociala strukturer, och inom sina begränsningar, subjektets position, agerar hon som ett aktivt subjekt. De maktrelationer som finns i samhället, menar Fairclough, är avgörande för vilken karaktär reproduceringen av samhället och dess sociala strukturer antar.

Med hjälp av utbildning kan man socialisera nya och befintliga medlemmar för att de som samhällsmedborgare i ett givet samhälle ska uppvisa ett visst beteende och ta till sig vissa önskvärda värden och värderingar, och därmed skapas även samhället.

Att forma medborgaren i stället för ”människan” blev utbildningens mål.
(Dewey 1997, s134)

Den historiska situation som Dewey (1997) åsyftar är Europa under 1800-talet då de tyska staterna, som en förebild för de övriga unga nationalstaterna, ansåg att en systematisk omsorg om utbildning var det bästa sättet att skapa och försvara sin politiska integritet och makt. Efter Wienkongressen 1815 bestod det blivande Tyskland av 38 självständiga enheter⁸. Efter en förenande process bildades Tyska riket 1871. Dewey menar att utbildning under denna period blev en medborgerlig verksamhet som anslöt sig till förverkligandet av nationalstatens ideal. Vi har idag, under en annan historisk situation, en liknande process av samgående mellan suveräna politiska stater i en federation, Europeiska Unionen. Inom de olika politiska institutionerna på EU-nivå är intresset stort för utbildningsfrågor och arbete pågår för att förändra utbildningssystemen och harmonisera dem med varandra över nationsgränserna.

Vad är det som krävs av utbildningsverksamheten för att stödja processen av skapandet av en ny politisk sammanslutning? På frågan om vad som håller ett samhälle samman svarar Castoriadis (1995): Det totala komplexet av samhällets institutioner i sin vidaste betydelse; normer, värden, språk, redskap, förfaringssätt, och metoder som används för att förhålla sig till och skapa tingen och individen själv. Castoriadis anser att institutionerna gör sig gällande på tre nivåer: ytligt sett och sällan *genom tvång och sanktioner*, mindre ytligt och oftare *genom uppslutning, stöd, konsensus, legitimitet och tilltro*, men framför allt på en djupare nivå genom att *forma människan till en social individ* och samtidigt införliva både institutionerna och mekanismerna för institutionerna fortlevnad i individen.

Karaktären på resultatet av institutionernas verksamhet varierar beroende på vilken nivå de gör sig gällande. Med naket våld som tvång och sanktioner uppnås ett *fysiskt resultat*, en lagbrytare som låses in förhindras att begå fler lagbrott men dennes (potentiella) beteende

⁸ Kejsardömet Österrike, kungariket Bayern, Hannover, Preussen, Sachsen och Württemberg samt 32 mindre furstendömen, enligt Bra Böckers lexikon från 1982.

förblir troligen oförändrat. Genom socialisering formas människan för att förhindras att begå lagbrott och ett *pedagogiskt resultat* uppnås. Dewey (1997) anser att om vi förväxlar ett fysiskt resultat med ett pedagogiskt förlorar vi möjligheten att låta människan utnyttja sin förmåga att delta för att uppnå önskat resultat och låta henne utveckla en inneboende och bestående vilja att välja den ”rätta” vägen.

2.3.2 *Utbildningens betydelse för samhällets kontroll av individen*

Under första halvan av 1980-talet genomförde Sekretariatet för framtidsstudier, under ledning av Lorentz Lyttkens, en undersökning av värderingsförskjutningar i det svenska samhället. I en rapport inom projektets ram beskriver Anna Christensen (1984) lönearbetets betydelse för konstituering av samhället. Lönearbete, som är underordnat en central planering och baseras på användning av ny teknologi och på arbetsdelning, har blivit dominerande som produktionsform och som social struktur. Christensen låter definitionen av lönearbete baseras på relationen mellan den anställde och arbetsgivaren: För det första måste lön utgå, annars är det inte fråga om lönearbete, och lönen är ersättning för den *tid* som arbetsgivaren disponerar över lönearbetaren. Lönen är således inte baserad på den färdiga produkten. Lönearbetaren är rättsligen underordnad arbetsgivaren genom en lydnadsplikt mot denne. Underordningen omfattar arbetsgivarens rätt att leda och fördela arbetet, ansvaret att förse lönearbetaren med verktyg och material samt på det personliga planet; lönearbetaren har inte rätt att sätta in någon annan på sin plats. Avslutningsvis menar Christensen är lönearbetaren socialt beroende av sin arbetsgivare genom hindret att sälja sin arbetskraft, eller produkten av sin arbetskraft, till någon annan.

Det sociala beroendet, den personliga underordningen och löneersättning som baseras på tid utgör lönearbetssystemets sociala struktur, som i sin tur konstituerar den sociala ordning som finns i samhället. Lönearbetet har övertagit familjens uppgift som fördelningsnyckel av de samhällsliga resurserna i och med kvinnans inträde i lönearbetssystemet. Familjen har tappat en del av sin funktion när fördelningen sker på individuell nivå. De som inte kan försörja sig genom lönearbete, vilket inte sker genom eget val utan på grund av omständigheter de själva inte råder över, är hänvisade till socialt stöd. Lönearbetet sätter sin prägel på socialförsäkringssystemet då det är genom lönearbete kvalificering sker till många av de sociala förmånerna, och fungerar således även här som en fördelningsnyckel. Pension, sjukersättning och arbetslöshetsersättning är direkt kopplade till lönens storlek och befäster därmed klasskillnader som utgår från lönearbetet ända tills döden inträffar, som Christensen (1984) uttrycker det. Arbetslöshet har en viktig funktion i Christensens perspektiv. Lönearbetet, som bygger på underordning och arbetsdelning vilket leder till låg arbetstillfredsställelse, uppfattas som ett privilegium i och med att det finns något som är värre. Detta värre är arbetslöshet. Nu betyder inte arbetslöshet frihet från lönearbete utan, förutom sämre ekonomi, underordning mot annan institution och att stå till arbetsmarknadens förfogande. Kanske kan det även betyda arbete mot icke-avtalsenlig lön i ett *work-for-benefit* program. Christensen visar i rapporten hur lönearbetet genomsyrar och konstituerar samhället och påverkar institutioner, organisationer och mänsklig verksamhet långt utöver vad jag tagit upp här. Avslutningsvis vill jag visa på en av de motsättningar som Christensen belyser, vars konsekvenser påverkar utbildningens betydelse. Lönearbete bygger bland annat på teknikanvändning, och därmed finns en inneboende motsättning mellan lönearbete som produktionsform och lönearbete som social kontrollfunktion. Rationaliteten i lönearbetet som produktionsform består i att reducera behovet av arbetskraft, vilket betyder att förr eller senare kommer lönearbetet som social kontrollfunktion upphöra att vara effektiv. Postmans

(1997) kommentar om att all teknisk förändring är en djävulspakt är mycket träffande. För varje fördel med den nya tekniken finns det alltid en nackdel, och fördelarna respektive nackdelarna är aldrig jämnt fördelade mellan människor. Postman menar dock inte att människan ska säga nej till teknisk förändring, utan hans poäng är att människan behöver diskutera igenom förändringens konsekvenser på förhand i stället för att okritiskt lovorda tekniken som en gudagåva.

Ett perspektiv på vårt samtida samhälle, som kan vara fruktsamt för att belysa ovanstående motsättning, är den syn som Zygmunt Bauman använder sig av. Under industrialiseringens gryning behövdes människor till fabriker. Produktionen krävde hela tiden ett ökat antal arbetare och för att förhindra att de fattiga skulle vara nöjda med sin lott, att endast tillfredsställa sina omedelbara behov och att värdesätta sin frihet, utvecklades en arbetsetik, anser Bauman (1998). Utvecklingen av en arbetsetik, som kan betraktas som en normaliseringsprocess, skulle förse produktionen med tillräckligt antal arbetare. Samtidigt medförde arbetsetiken värderingar som gjorde gällande att lönearbete var det enda anständiga och moraliska sättet att leva på. Därmed löstes även problemet med de människor som av olika skäl inte kunde arbeta. De var helt enkelt omoraliska och hade ingen rätt att kräva något, och helst skulle de inte synas.

I det perspektiv som Bauman (1998) erbjuder har idag detta ”samhälle av producenter” utvecklats till ett ”samhälle av konsumenter” och arbetsetiken har ersatts av konsumtionsetetiken. Under den förra perioden stod produktivitetens tillväxt i direkt samband med ökningen av arbetskraft. I den nuvarande perioden ökar produktiviteten och omsättningen samtidigt som den nyttjade arbetskraften minskar, och mammons högborgar i form av världens aktiebörser belönar ägarna vid arbetskraftsminskningar. Bauman anser att konsumtionssamhället engagerar sina medlemmar främst som konsumenter, och i andra hand som producenter, och de som tidigare betraktades som en industriell reservarmé har idag konverterats till otillräckliga konsumenter. Allt fler amerikaner tror inte längre på berättelser om det hårda arbetets välsignelse, hävdar Postman (1997), då de från televisionen lärt sig att det är viktigare att vara en god konsument än att arbeta och slita för födan. En fallande konsumtion och ett ökat sparande betraktas idag som det största hotet mot världens ekonomier.

Arbetsetiken har dock fortfarande betydelse för vad som är det *normala* i samhället; att arbeta är bra, att inte arbeta (vara arbetslös) är dåligt. Att studera anses också vara bra, då det syftar till att ”normalisera de onormala”. Studier syftar till att introducera ungdomar i arbetslivet eller till att reintroducera äldre, och har samtidigt den effekten på statistiken att arbetslösheten ”döljs” bakom studieverksamhet. Socialförsäkringssystemet är uppbyggt kring lönearbetet och desto högre lön individen har, desto högre blir ersättningen från socialförsäkringen. I den diskurs som används inom socialtjänsten, där användningen av *work for benefit* program ökar, benämns de arbetslösa som en arbetskraftsreserv, vilket jag visade i inledningen av denna uppsats. Problemet i detta samhälle av konsumenter är att lönearbetet inte räcker åt alla och att målet om full sysselsättning inte längre är en angelägenhet som engagerar staten. Kanske kan man hävda att arbetsetiken verkar *sida vid sida* med konsumtionsetetiken i dagens samhälle men med olika målgrupper. Castells (2000) såg en indelning av arbetskraften i en allmän arbetskraft, som har de monotona, osäkra och lågavlönade arbetena, där arbetsetiken kan tjäna sin funktion, och en självprogrammerbar arbetskraft, där konsumtionsetetiken kan tjänstgöra. Denna del av arbetskraften är den köpstarka delen och kan fullgöra sina skyldigheter som goda konsumenter på ett bättre sätt än den allmänna arbetskraften.

Produktionens behov av arbetskraft är idag så lågt att knappast ens politiker under valtider pratar om mål av full sysselsättning. Framför allt är det 40-40-jobben (40 timmar i veckan under 40 år) som avskaffas. Välfärdsstatens institutioner omfördelar arbetsbristen mellan individer och *sysselsätter* arbetslösa med hjälp av olika aktiviteter. Samtidigt har det under lång tid skett en integrering av arbetslösheten i sysselsättningsystemet. Följande genomgång av arbetsrelaterade reformer har jag hämtat från Beck (1998): Höjning av genomsnittsåldern för första arbetet. Sänkning av den genomsnittliga pensionsåldern. Deltidsarbete. Minskning av den sammanlagda arbetstiden under ett liv, per vecka och dag. Ökning av den genomsnittliga tiden för semester. Ledigheter och pauser. Fler avbrott för vidareutbildning under hela arbetslivet.

Beck hävdar att detta talar för att förvärvsarbetsamhället systematiskt krympt under hela 1900-talet. Denna omfördelning av arbetsbristen bör ses som en konkretisering av den rationalitet som Christensen (1984) ser i lönearbetssystemet som produktionsform, vilket torde innebära att lönearbetets tid som en effektiv social kontrollfunktion är slut. Kanske är det så att den sociala kontrollen av samhällets medlemmar idag tenderar att utgöras av lönearbetet *och* utbildning i symbios med varandra.

3 Metod

Grunden för min verklighetsbetraktelse utgörs av att ingenting ”bara existerar” utan alla beståndsdelar i världen är i rörelse relativt med varandra. Världen kan betraktas som ett i det närmaste oändligt antal processer, som alla påverkar varandra, då allting är i en rörelse eller förändring (alternativet, ingen förändring, hade medfört att tiden upphört då tid inte är något annat än just ett mått på rörelse). Ofta krävs någon form av redskap för att iaktta en förändring om den sker i ett föremål som är för litet, eller för långt bort, för att uppfattas av det mänskliga ögat. Många processer sker så långsamt att de kan uppfattas som stabila, vilket kan missleda en betraktare till att behandla det som en struktur. Jag ser en struktur som en ögonblicksbild av en process, eller rättare sagt; en struktur är *en* av flera strukturer, i ett visst ögonblick, av det nätverk av processer som utgör vad vi kallar för verkligheten. Mitt syfte, att undersöka vilken betydelse utbildning har i vårt samtida samhälle, uttrycker viljan att undersöka en praktik i *dagens* samhälle, medan det nedan beskrivna förslaget från Gymnasiekommittén 2000 beskriver viljan att skapa en praktik i *morgondagens* samhälle. Dagens praktik och en tänkt morgondagens praktik är dock intimt sammanhängande genom det nätverk av processer som utgör verkligheten och tillsammans utgör de en tendens.

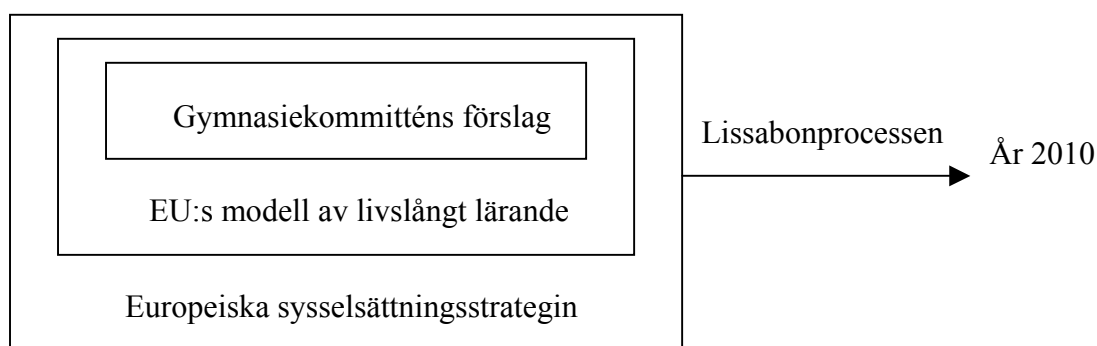
Jag inleder min undersökning av utbildningens betydelse med hjälp av förslaget från Gymnasiekommittén 2000 som presenterades den 10 januari 2003. Genom kommitténs parlamentariska sammansättning och uppdragets natur, att lämna förslag på den framtida gymnasieskolans struktur och studievägsutbud, anser jag att det indikerar vilken betydelse framför allt regeringen, men även de politiska partierna i riksdagen, vill ge gymnasieskolan. Inom de samhälleliga domäner där utbildning används är gymnasieskolan en viktig, kanske rent av den viktigaste, institutionen såsom varande en skärningspunkt mellan barndom och vuxenliv, mellan grundskola och högskola/arbetsliv. Den syn som kommer till uttryck i Gymnasiekommitténs förslag avseende gymnasieutbildning anser jag i tillämpliga delar är giltig för annan utbildningsverksamhet, då värderingen av och synen på utbildningsverksamhet är beroende av en viss syn på individ, samhälle och kunskap. Denna syn är densamma oberoende av om det handlar om grund-, gymnasie-, högskoleutbildning eller yrkesinriktad utbildning för arbetslösa.

Gymnasiekommitténs förslag avseende den framtida gymnasieskolans struktur och studievägsutbud utgör mitt viktigaste dokument i analysen. Kommittén har arbetat efter direktiv från regeringen, som kompletterats vid två tillfällen under arbetets gång, och kan således betraktas som en del av regeringens politiska verksamhet. Detta innebär att jag vidgar mitt undersökningsområde till att omfatta regeringens politik. Sverige är ett av femton medlemsländer i EU och därmed delaktigt i den politiska processen på EU-nivå och ansvarig för genomförande av EU:s beslut. Jag upplever det som att medlemsländernas regeringar tagit ifrån EU-kommissionen en del av kommissionens tidigare initiativ och makt, då regeringarna idag är mer drivande och verksamma i det gemensamma EU-arbetet än under 1990-talet. Stats- och regeringschefernas toppmöten var sjätte månad, Europeiska Rådet, förefaller vara den mäktigaste institutionen inom EU och det är framför allt märkbart sedan Europeiska Rådets möte i Lissabon år 2000. Den svenska regeringens politik är ett resultat av EU:s politiska verksamhet, samtidigt som den svenska regeringens politik formar EU:s politiska verksamhet. Jag ser förhållandet som dialektiskt. Detta innebär att jag vidgar mitt

undersökningsområde till att omfatta EU:s politiska verksamhet. Denna beskrivning är det samhälleliga sammanhang som utgör mitt undersökningsområde.

Gymnasiekommitténs förslag om den framtida gymnasieutbildningen ser jag som ett förverkligande av EU:s modell av *livslångt lärande* på gymnasieområdet. Strategin för att genomföra livslångt lärande formulerades av EU-kommissionen år 2000 i dokumentet *Memorandum om livslångt lärande* och hanteras som en del i den Europeiska sysselsättningsstrategin. EU-kommissionens arbete med memorandum utfördes på uppdrag av medlemsländernas regeringar efter beslut i Europeiska Rådets möte i Lissabon år 2000. Inriktningen på ett livslångt lärande ska möjliggöra för EU att år 2010 nå de strategiska mål som beslutades i Lissabon, den så kallade Lissabonstrategin⁹.

Gymnasiekommitténs arbete positionerat i mitt undersökningsområde kan åskådliggöras grafiskt enligt figur 1:



Figur 1: Undersökningsområde

Teorikapitlets struktur av två huvudinriktningar för utbildningsverksamhet, kvalificering för arbetslivet och samhällets socialisering av sina medlemmar, återfinns inte som struktur i analysdelen. Här inleder jag med att redovisa och analysera Gymnasiekommitténs syn på det framtida arbetsmarknadsområdet. Jag anser att denna syn utgör grunden för kommitténs förslag och är därför lämplig att inleda med. Därefter fortsätter jag med kommitténs motivering för sina förslag, och den föreslagna gymnasieutbildningens struktur, inriktning och innehåll. Efter hand vidgar jag det undersökta problemområdet, i överensstämmelsen med figur 1, och analyserar utbildningens betydelse i det sammanhang som det politiska samhället utgör. Vid en implementering av EU:s modell av livslångt lärande utgör det nationella politiska systemet (framför allt respektive regeringars nationella politik) det omedelbara sammanhanget, då beslutsrätten över utbildningssystemen ligger hos medlemsstaterna och inte på EU-nivå. Den specifika utformning som en implementering får, är bland annat beroende av dialektiken mellan den nationella regeringens politik och den gemensamma politiken på EU-nivå. Det innebär att jag studerar dokument både från den svenska regeringen och från olika EU-institutioner. Efterhand som sammanhanget växer återkommer jag till tidigare behandlade frågor då utvidgningen av undersökningsområdet möjliggör nya insikter.

⁹ Lissabonstrategin är namnet på den strategi som beslutades i Lissabon och syftar till att möta de utmaningar som EU står inför, mot bakgrund av att EU halkat efter USA i ekonomisk utveckling. Målen som ska uppfyllas under den 10 år långa processen är att till år 2010 bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi, med möjlighet till hållbar ekonomisk tillväxt med fler och bättre arbetstillfällen samt en högre grad av social sammanhållning. (EU-kommissionen 2000)

Analysen av den sociala praktiken *utbildning* sker dialektiskt i sitt samhälleliga sammanhang och syftar till att ge insikter om utbildningens betydelse i vårt samtida samhälle. Arbetet sker iterativt då fokus inte ligger på undersökningsobjekt, utan på undersökningsobjekt *och* dess sammanhang, denna holistiska ansats medför att när sammanhanget utvidgas återkommer jag till redan behandlade frågor. Vid läsningen av texterna har jag grammatiskt analyserat texternas underliggande mening och budskap, identifierat diskurser i texterna och tolkat deras betydelse. Verkligheten representeras på ett visst sätt av diskurser och genom att på olika sätt studera relationer i texterna mellan olika beskrivna förhållanden och individer, framträder textförfattarens underliggande åsikt. Lika viktigt som det som sägs i texterna är det som *inte* sägs. Det kan utgöra författarens utgångspunkt för en argumentation och läsaren förväntas acceptera det uttalade som något självklart.

Norman Fairclough, som är professor i socio-lingvistik (*Language in Social Life*) vid Lancasters universitet, har stor betydelse för mitt val av analysinstrument, synsätt på diskurser, människors sociala praktik och deras relation med varandra¹⁰. I människans sociala praktik får produktion och konsumtion av texter (i sin vidaste betydelse), genom radio, TV, tidningar, böcker och på senare tid; informationsteknologi, allt större betydelse. Den textförmedlade ”verkligheten” får rummet och tiden att krympa, vilket samtidigt bidrar till att mängden använda texter ökar. En text ger *en* bild av verkligheten (utav flera möjliga) utifrån *ett* perspektiv (utav flera möjliga) och utgör därmed en diskurs. Många TV-program som idag bygger på en igenkännande komik av vardagliga situationer fungerar underhållande i olika världsdelar, trots (tidigare) skillnader i individernas socialisering. Det betyder, anser jag, att en textförmedlad diskurs fungerar som ett socialiseringsinstrument. En aspekt av ”globaliseringen” kan vara en homogenisering av värden och värderingar över nationsgränserna. Bakom diskurser, sätt att representera verkligheten på, finns ofta maktrelationer som avgör vilken diskurs som blir mer dominerande än andra inom en samhällelig domän. Diskurser som reproducerar eller förändrar olika maktrelationer fungerar ideologiskt. Social kontroll som ett utövande av makt sker i ett register mellan två poler; genom tvång och genom att skapa konsensus eller åtminstone acceptans, anser Fairclough (2001), och användning av ideologi är ett effektivt sätt att skapa konsensus. Dess högsta form är, när en diskurs blir naturaliserad i den sociala praktiken som ”sunt förnuft” eller ”vardagskunskap”. Vid läsningen av texterna ifrågasätter jag därför vad som på ytan verkar vara självklara förhållanden eller så kallade sanningar.

Man kan nog hävda att en större andel av individens förståelse för verkligheten tidigare härstammade utifrån en egen erfarenhet än vad som är fallet idag. Medan idag härstammar en större andel av individens förståelse utifrån diskurser som är producerade någon annanstans, och kanske är de investerade med ideologi. Vems representation av världen bygger TV-programmet, läroboken eller regeringsdokumentet på, och vilka ideologiska konsekvenser får det? Enligt Faircloughs (1998) åsikt är bilden mer komplex än så men samtidigt mer hoppfull. Diskurser bidrar till att forma individen men diskurser (som är skapade av, och reproduceras genom människors praktik) reproduceras inte fullt ut i hennes medvetande. Fairclough anser att det finns ett dialektiskt förhållande mellan diskursers *påverkan* på individen och individens *tillägnande* av diskurser. Individen formas av diskurser men, som ett aktivt subjekt, förändrar hon dem samtidigt, och huruvida individen vinner eller förlorar i denna dialektik avgörs av subjektets position i hennes sociala liv. I det didaktiska sammanhanget ser jag undervisningen

¹⁰ För en presentation av Faircloughs teorier om relationer mellan språkbruk och social praktik rekommenderas min C-uppsats, vid Pedagogiska institutionen Lunds universitet från år 2002, som är uppbyggd kring Faircloughs metod, och underliggande teorier, om kritisk diskursanalys.

som en diskurs och i det utbildningspolitiska sammanhanget ser jag styrdokument som en diskurs, och jag menar att den ovan beskrivna dialektiken finns med i dessa sammanhang.

4 Utbildningens betydelse i vårt samtida samhälle

4.1 Utbildning och marknad

I maj år 2000 beslutade regeringen att tillsätta en kommitté, med uppdraget att lämna förslag på hur den framtida gymnasiala utbildningen skulle organiseras. I januari år 2003 presenterade Gymnasiekommittén 2000 sitt förslag om den framtida gymnasieskolans struktur och studievägsutbud, *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*.

4.1.1 Gymnasiekommitténs syn på den framtida arbetsmarknaden

I Gymnasiekommitténs (2003) direktiv ingick att bedöma den framtida arbetsmarknaden och analysera vilka krav denna ställer på gymnasieskolans utbildningar. Kommittén utgår från tre förhållanden, som redovisas och diskuteras nedan, som kommittén hävdar att de flesta forskare, statistiker med flera inom arbetsmarknadsområdet är överens om:

Det ena är att ett land med en välutbildad befolkning har konkurrensfördelar i förhållande till länder som inte har det och att investering i utbildning är en av de mest effektiva metoderna för att skapa tillväxt i ett land. (Gymnasiekommittén 2003, s 87)

Denna syn på relationen utbildning – ekonomisk tillväxt är förhärskande inom bland annat EU och OECD, vilket till viss del förtar detta framgångskoncept dess substans. Om ”alla andra” konkurrenter tillämpar samma framgångskoncept får ingen en relativ konkurrensfördel mot de andra. De länder som inte i samma utsträckning tillämpar humankapitalteorin använder i högre grad låga löner som konkurrensmetod för att locka till sig utländska storföretag. Trots detta kan man hävda att humankapitalteorin ”fungerar”. Om relationen mellan utbildning och ekonomisk tillväxt är giltig över tid och rum har ingen nation eller ekonomisk sammanslutning råd att avstå från investeringar i utbildning, då detta skulle ge en fördel åt konkurrenterna. Om relationen *inte* är allmängiltig, förändrar inte detta synen hos de inblandade då dessa är djupt troende *att* den fungerar. Oavsett vilket fungerar inställningen, att ekonomisk tillväxt och konkurrensförmåga är beroende av utbildningssatsningar, som en drivkraft till förlängd utbildning, och Gymnasiekommitténs förslag bygger på en argumentation som har en sådan inriktning.

Det andra är att personlig framgång ofta - men inte alltid - står i relation till hur hög utbildning en individ har. Det omvända gäller också. Ju lägre utbildning man har, desto större är risken för att man blir och förblir arbetslös. Det behöver inte alltid innebära att det fordras hög utbildning för att utföra ett visst arbete. I själva verket har det visat sig att kraven på utbildning vid rekryteringen till även okvalificerade arbeten höjts som en följd av att många överkvalificerade personer under 1990-talets arbetslöshet sökt dessa arbeten. (Gymnasiekommittén 2003, s 87)

Textens inledning bygger på att personlig framgång (dvs karriär inom arbetslivet) och längden på utbildning är av varandra beroende variabler med vissa undantag. Därefter beskriver texten förhållandet, åtminstone implicit, som ett nollsummespel, då det per definition alltid kommer att finnas lågutbildade människor relativt med övriga. Oavsett hur hög utbildning de lägst utbildade har, blir dessa så kallade lågutbildade personer hänvisade till de arbeten som är minst kvalificerade. Om resonemanget kring relationen mellan personlig framgång och utbildningens längd förs på en individuell nivå kan det sägas vara riktigt. Emellertid handlar det här om att lyfta en befolkning utbildningsmässigt och då håller inte argumenten. Så länge som man väljer att ignorera det underliggande problemet, för få arbetstillfällen, kommer fokus att ligga på olika symptom av problemet, och nya problem kommer att skapas. Texten visar på ett förhållande som kan vara problematiskt; personer som känner sig överkvalificerade för det arbete de utför, riskerar att få en sänkt arbetstillfredsställelse. Den första texten visar på en drivkraft som finns bakom utbildningssatsningar och den andra texten visar på ett problem som utbildningssatsningar kan orsaka, förutsatt att den generella höjningen av utbildningsnivån inte åtföljs av en motsvarande höjning av arbetets kompetenskrav. Men så verkar inte vara fallet.

Det tredje förhållandet är att det saknas tecken på att kunskapskraven skulle minska framöver. Nuteks analys¹¹ av hur den svenska arbetsmarknaden utvecklas kan sammanfattas i följande punkter,

- kunskapsintensiv produktion utgör en allt större andel av den totala produktionen,
- den lägre efterfrågan på arbetskraft har framför allt drabbat personer med låg utbildning,
- samtidigt som sysselsättningen har minskat har produktionen ökat, dvs. arbetsproduktiviteten har höjts,
- en minskad sysselsättning kan förväntas i flera regioner som domineras av industri,
- andelen i näringslivet med långa högskoleutbildningar kommer att stiga, från omkring 7 procent år 1995 till ungefär 12 procent år 2010. Ökningen kommer att ske främst i storstads- och universitetsregionerna.

(Gymnasiekommittén 2003, s87)

De som drabbas hårdast av produktionsapparatus ökande produktivitet är de som har lägst utbildning. Det är giltigt oavsett om de lägst utbildade har 6 år realskola eller 12 års basutbildning och 3-4 år på högskolan. Det tredje förhållandet som Gymnasiekommittén utgår från är att kunskapskraven kommer att fortsätta öka i arbetslivet. Orsaken till detta förhållande vill jag hävda beror på den ökande kvaliteten i *utbudet* av utbildad arbetskraft och inte på ett eventuellt förändrat arbetsinnehåll. Gymnasieskolan och högskolan har i ökande utsträckning, i överensstämmelse med regeringens intentioner under 1990-talet orienterat sig mot arbetslivet och därmed danat människan som arbetskraft. En politik som utgår från förhållandet att kunskapskraven ökar på arbetsmarknaden har en självuppfyllande karaktär. Utbildningskraven på arbetssökande vid rekryteringar anpassas efter vad som erbjuds, och därmed kommer alltid, så länge det råder brist på arbete, de lågutbildade (relativt med ”de andra”) att vara hänvisade till den krympande välfärdsstatens institutioner. En logisk utveckling av förhållandet är att det får en eskalerande karaktär; desto högre kvalitet i utbudet av arbetskraft, under förutsättning att utbudet överskrider efterfrågan, desto högre kommer kraven på kvaliteten av den utbildade arbetskraften att bli. Gymnasiekommittén (2003) är

¹¹ Sverige på rätt väg (Bilaga 3 till långtidsutredningen LU 99).

medveten om denna troliga utveckling och föreslår därför att regeringen bör överväga ett nytt reguljärt system av eftergymnasial yrkesutbildning. Detta nya utbildningssystem, som ska möta den efterfrågan som idag tillgodoses av kvalificerad yrkesutbildning, menar kommittén, bör bestå av utbildningar med olika specialiseringsgrad och längd.

Samtliga texter förutsätter dessutom att läsaren accepterar en inställning att den välutbildade befolkningen verkligen *används* i produktionen, vilket inte är fallet idag. En stilla undran man kan göra är hur många välutbildade människor som idag kör taxibilar, bakar pizzor eller går arbetslösa för att deras utbildning i ett annat land inte erkänns i Sverige, eller på grund av arbetsgivarnas fördomar om folk med en annan kulturell bakgrund.

4.1.2 *Utbildning som urvals- och sorteringsinstrument*

Gymnasiekommittén motiverar de föreslagna förändringarna med förändringar i samhället och i arbetslivet:

Det som nu framför allt aktualiserar behovet av en utveckling av gymnasieskolan är förändringar i omvärlden och nödvändigheten att gymnasieskolan blir en så bra förberedelse som möjligt för de ungdomar som skall vara verksamma i samhälle och arbetsliv till mitten av 2000-talet. 80 procent av den nuvarande tekniken fanns inte för tio år sedan. Förändringstakten de närmaste tio, tjugo åren kommer sannolikt att vara oförändrat hög. I det perspektivet är det viktigt att ungdomarna kan skaffa sig en god grundläggande kompetens och att de inser nödvändigheten att hela tiden lära nytt och att vara förändringsbenägen. Mycket talar således för att ungdomarna blir bättre förberedda för en föränderlig omvärld om de har en bredare utbildning än de får i dag och att den mest specialiserade utbildningen sker efter gymnasieskolan, i eftergymnasial utbildning eller i en anställning. Genom en bred grundutbildning har ungdomar fler valmöjligheter inledningsvis och en möjlighet att vid behov byta verksamhetsfält.

(Gymnasiekommittén 2003, s53)

Argumentationen bygger på förhållandet att det skett *förändringar i omvärlden*, vilka förändringar som skett och vem som orsakat dem lyfts inte fram. Jag vill hävda att förändringar i omvärlden sker hela tiden och att det är en ofrånkomlig konsekvens av den mänskliga verksamheten. Men här anser tydligen kommittén att extraordinära förändringar har skett och jag tolkar det som att de inträffat under 1990-talet. Den mest genomgripande förändringen i omvärlden som inträffat under denna period orsakades av stalinismens fall. Den därpå följande förändringen av världen, från att ha varit indelad i två olika ekonomiska system under två olika supermakter, vilket gav ett visst handlingsutrymme för enskilda stater, till att idag behärskas av ett ekonomiskt system och en supermakt som dominerar världen ekonomiskt, politiskt och militärt. En aspekt av denna förändring kan vara att utbredningen av ett marknadstänkande inom samhällsliga domäner, som tidigare drivits enligt andra principer, har ökat takten. Jag kommer längre fram att analysera relationen mellan utbildning och marknad.

Gymnasiekommittén vill ge gymnasieskolan uppgiften, att utbilda ungdomar till en grundläggande kompetens, den specialiserade (den direkt yrkesinriktade) kompetensen ska ske i eftergymnasiala studier och att socialisera in ungdomar till en föränderlig (osäker) värld. Förslaget att gymnasieskolan ska ge en mer allmän kunskap medan den specialiserade

kunskapen ska ges i eftergymnasiala studier, kan tolkas som en orientering *bort* från arbetslivet. Men det kan även, som jag kommer att visa nedan, tolkas som att orienteringen mot arbetslivet ligger fast och kanske rent av förstärks. Gymnasiekommitténs förslag ger gymnasieskolan betydelsen av att i högre grad än idag vara en förberedelse till högskolestudier och i lägre grad vara en förberedelse inför arbetslivet. Man kan spekulera i hur förslaget skulle ha sett ut om vi idag hade haft en situation med full sysselsättning eller rent av en situation med brist på arbetskraft. En förlängd utbildning hade då betytt motsvarande färre arbetstimmar, vilket troligen hade gjort förslaget omöjligt. Nu är situationen den motsatta. Den utökade tiden för studieverksamhet reducerar inte antalet arbetstimmar, utan reducerar troligen tiden för olika verksamheter inom sociala institutioner. Gymnasieskolans orientering i kommitténs förslag ligger fast, det är *på grund av* förändringar i arbetslivet (minskat behov av mängden nyutexaminerad arbetskraft) som förändringar i gymnasieskolan föreslås.

Utbildningsstrukturen, i form av en senareläggning av den direkta yrkesutbildningen till högskolan, återspeglas även inom den föreslagna strukturen för gymnasieskolan. Gymnasiekommittén (2003) föreslår åtta ingångar (sektorer) till gymnasieskolan och strukturen bygger på en princip om successiva val. Ingångarna ska vara breda (för att bland annat minska dagens problem med att elever hoppar av ett program för att börja på ett annat) och efterhand sker en specialisering genom att eleven successivt väljer inriktning. Specialiseringen har mer en teoretisk än en yrkesinriktad inriktning, då ett mål med den nya strukturen är att den ska leda till en breddad rekrytering till högskolan. Detta mål återspeglas även i vilken bild Gymnasiekommittén förmedlar av eleverna:

Kommitténs förslag till struktur för den framtida gymnasieskolan innebär att merparten av det första årets studier är gemensam för eleverna i respektive sektor oberoende av om de senare vid valet av inriktningsblock respektive fördjupningsblock siktar på att bli anställningsbara inom ett yrkesområde direkt efter gymnasieskolan eller på att bedriva högskolestudier.

(Gymnasiekommittén 2003, s388)

Gymnasiekommittén delar in eleverna i två grupper: de vars mål är att förvärvsarbeta efter gymnasieskolan och de vars mål är att studera vid högskolan efter gymnasieskolan. Kommittén beskriver grupperna genom att tilldela dem ett mål; att *bli anställningsbar* respektive att *bedriva högskolestudier*. Noterbart är det sätt kommittén valt att beskriva relationen mellan eleverna och deras tilldelade mål, i passiv respektive i aktiv form, vilket tilldelar grupperna en generell egenskap. Det skulle kunna uttryckas som: de som är passiva, utan egen vilja, och de som är aktiva, vill påverka och forma sin framtid. Målet att *bli anställningsbar* kan tolkas som att underordna sig och anpassa sig efter vad arbetsmarknaden, dvs arbetsgivarna, efterfrågar. Arbetsgivarna är de aktiva, i relationen, som *efterfrågar*. De aktiva eleverna, de som själva vill skapa sin framtid (som har en framtid), *utbildar sig* på högskolan. Vad Gymnasiekommitténs diskurs gör är att ge en förklaring till varför en del elever inte kan svara mot de krav som ställs på dem; de är, kan man tolka kommitténs åsikt som, helt enkelt passiva och likgiltiga, alltså är det inget grundläggande fel på skolan.

I Gymnasiekommitténs förslag finner jag ingen tveksamhet till gymnasieskolans betydelse för reproducering av samhället och därmed en reproducering de rådande klassklyftorna. Däremot anser Gymnasiekommittén (2003) att det är olyckligt att det sker en sortering av elever på studieförberedande respektive yrkesförberedande studievägar så *tidigt* som sker idag. Kommittén vill därför, med hjälp av den föreslagna strukturen, senarelägga sorteringen av

elever och undvika de ”felval” som resulterar i att 20-25 000 elever varje år börjar gymnasieskolan för en andra gång. Gymnasieskolans betydelse som ett sorteringsinstrument av ungdomar på tröskeln till arbetslivet ska finnas kvar. Den ska bara förfinas för att bli mer effektiv.

4.1.3 *Individen i utbildningsverksamhet*

Gymnasiekommittén (2003) visar explicit på två betydelser som utbildning kan ha i samhället och som är intimt beroende av varandra:

Utbildning ska inte bara bidra till att omedelbart underlätta produktivitetsökningar genom att arbetskraften får större möjligheter att tillgodogöra sig och successivt förbättra tekniska lösningar. Utbildningen ska också bryta ned det motstånd som följer av de förändringar som tillväxten leder till; rädsla för arbetslöshet, motståndet mot att byta arbetsuppgifter och omställningsproblem i samband med att löntagare hänvisas till jobb på helt nya yrkesfält.

(Gymnasiekommittén 2003, s84)

Den ena betydelsen är att utbildning av arbetskraft direkt underlättar produktivitetsökningar genom att de anställda kan utveckla och vara verksamma i en avancerad produktionsmiljö. Den andra betydelsen är att utbildning bryter ner motståndet mot de förändringar som produktivitetsökningen leder till; rädsla för arbetslöshet, byte av arbetsuppgifter och omställningsproblem. Denna aspekt av utbildning är intressant då den kan upplevas som ett socialt skyddsnät, detta i en period då osäkerheten är stor på arbetsmarknaden och anställningsskyddet har försämrats. Jag tror man kan göra ett antagande om att utbildning i alla varsel, uppsägningar på grund av arbetsbrist och i omställningsarbeten finns med i någon form för att underlätta förändringen för individen. Det känns nog bra för en uppsagd individ att bli erbjuden en utbildning och underförstått en ny yrkeskarriär, och därmed minskas troligen individens och kollektivets vilja till motstånd. Den betydelse utbildning har i detta sammanhang blir då att underlätta strukturförändringar och nedskärningar i produktionen, även när det innebär att stora delar av samhällsmedlemmarna stängs ute från ett deltagande i arbetslivet.

Gymnasiekommittén vill ge gymnasieutbildning betydelsen av en förberedelse inför högskolan och inför att leva i en föränderlig värld. Under den tidigare perioden, fram till 1980-talet, var samhällets verksamhet i hög grad föremål för planering och politiska beslut av folkvalda företrädare. I dag är samhällets verksamhet i högre grad än tidigare underkastade marknadens bedömning och värderas efter andra kriterier än vad som skedde tidigare. På en marknad ska allt som betingar en kostnad göras till föremål för en ekonomisk kalkylering. Därmed finns en drivkraft för att designa samhällseliga entiteter för marknaden och samtidigt sker ett förtingligande av dessa entiteter. Jag ska nedan återkomma till konsekvenserna av dessa processer. Sammantaget är framtiden väldigt svår att förutsäga, då marknaden är oförutsägbar, och därmed är det osäkert vilka kompetenser dagens ungdomar behöver under sitt vuxenliv på arbetsmarknaden. Gymnasiekommittén vill skjuta ungdomars val av sitt framtida verksamhetsområde framåt i tiden och samtidigt vänja dem vid, och socialisera in dem i en osäker tillvaro. Utbildning får, kvantitativt sett, en allt större betydelse i individens liv, då antalet år i utbildningsverksamhet ökar och antalet år i arbetslivsverksamhet minskar. Vad som sker kvalitativt är inte helt uppenbart, men några aspekter av en förlängd utbildning vill jag belysa.

Vid förra reformeringen av gymnasieskolan i början av 1990-talet försvann möjligheten för elever att välja linjer med ett minimalt inslag av teoretiska ämnen. Nu skulle alla program ge behörighet till högskolan och därmed ökade inslagen av teoretiska ämnen. Arbetsmarknaden hade förändrats och var i princip död för ungdomar i gymnasieåldern, och det enda som erbjöds var skola. Dagens förslag om en reformering av gymnasieskolan ser jag som en vidareutveckling av den förra förändringen och en fortsatt socialisering av ungdomar för att få dem att vilja delta i utbildning upp i vuxen ålder. En arbetsmarknad för ungdomar existerar inte och gymnasieskolan ska kvalificera ungdomar för vidare studier inom högskolan. Gymnasiekommittén (2003) lyfter fram förhållandet att 40 procent av varje årskull studerar vid högskolan före 25 års ålder och att regeringen syftar till att öka antalet högskolestuderande till 50 procent av varje årskull. Detta innebär att dagens unga generationer är betydligt mer utbildade än gårdagens unga generationer samt att morgondagens unga generationer är mer utbildade än dagens. Förhållandet framställs som något positivt, men kan även betraktas som den mörka sidan av ett annat samhällsligt tillstånd. Förändringen, i form av en förlängning, av ungdomars utbildningslängd har säkert flera orsaker, men det är framför allt *en* möjlig orsak jag vill lyfta fram och det är bristen på sysselsättningsalternativ. Jag tror att många av dessa, dagens 40 procent högskolestuderande (och även en del av dagens gymnasiestuderande), hellre skulle vilja arbeta men de studerar på grund av bristen på arbetstillfällen. Utifrån detta perspektiv är förlängning av utbildning och höjningen av antalet studerande inte enbart något positivt. Det kan även ses som ett symptom på samhällets oförmåga att ta tillvara individens vilja att förvärvsarbeta.

Om man diskuterar kring elever som har inlärningsproblem, dvs har problem med det skolmässiga i lärandet, placeras problemägandet hos eleven, individen. Problemägandet kan placeras i ett register mellan å ena sidan individen och å andra sidan den sociala strukturen. Beroende på vilket "läge" man väljer mellan dessa två poler uppenbarar sig olika alternativa lösningar. Generellt kan man säga att om problemet placeras i den sociala strukturen är det här förändringar bör ske och motsvarande om problemet placeras hos individen. Gymnasiekommittén (2003) tenderar att placera ägandet av olika (som jag ser det: olika samhällsliga) problem hos individen. Som exempel ser jag det andra förhållandet, som nämns ovan, som kommittén utgår från; att personlig framgång står i relation till hur hög utbildning individen har. Och det omvända; ju lägre utbildning, desto högre risk för att bli och förbli arbetslös. Därmed placeras ansvaret för en individs arbetslöshet hos individen själv, och den enda lösning som erbjuds är att utbilda sig mer och konkurrera om dem alltför få jobben. Effekten blir en privatisering av ett samhällsligt problem, med andra ord en transmission av ett samhällsligt problem till ett individuellt bekymmer. Om *en* individ "lyckas" innebär det samtidigt att *någon annan* "misslyckas", då den sociala strukturen, i detta fall arbetsmarknaden, ligger fast, och framställs som en marknad och inte som något som kan bli till föremål för politiska beslut och därmed möjlig att påverka. Utifrån en diskurs att arbetslöshet har fått en naturaliserad status i samhället, något vi får acceptera, och blivit ett individuellt bekymmer, sker något mer utifrån relationen mellan individ och social struktur. Det samhällsliga problemet landar slutligen som en *egenskap* hos individen; hon blir arbetslös, och därmed är privatiseringen av ett samhällsligt problem fulländad.

Ett annat exempel på Gymnasiekommitténs (2003) tendens att placera olika samhällsliga problem hos individen är när kommittén understryker att:

det är bättre att elever med skolproblem går kvar i gymnasieskolan och får stöd för att nå så långt som möjligt i stället för att de ger upp och avbryter gymnasiestudierna i förtid. (Gymnasiekommittén 2003, s272)

De problem som kan skapas i relationen mellan eleven och skolan, mellan individen och den sociala strukturen, placeras explicit hos individen genom formuleringen *elever med skolproblem*. Problem i relationen tilldelas eleven som en egenskap och av eleven skapas en problemelev. Kommittén väljer *inte* att placera problemägandet vid den andra extrempolen, vilket skulle kunna få följande uttryck: *elever som drabbas av skolans problem*. Diskursen, som Gymnasiekommittén väljer att använda, speglar kommitténs syn på orsaken till det som kan vara problematiskt i relationen mellan elev och skola, och påverkar således dess möjlighet till att föreslå åtgärder som kan undanröja det problematiska. Texten visar på två alternativa händelser: *eleven går kvar och får stöd* samt *eleven avbryter studierna*, det tredje alternativet; eleven går kvar men får *inte* det stöd som krävs, uppmärksammar kommittén inte alls. Den använda diskursen möjliggör endast åtgärder som är orienterade mot att eleven är ansvarig för det problematiska och inte skolan, vilket är ogynnsamt om det finns problem i den sociala strukturen. Idealet är naturligtvis att fokusera på *relationen* mellan elev och skola.

De reducerade valmöjligheterna för individen med avseende på hennes livssituation, framför allt mellan arbete och studier, ser jag som ett utslag av social kontroll som använder tvång och sanktioner. Naturligtvis har detta konsekvenser för en individs vilja till lärande, då organiserad utbildning har en viktig funktion i att stödja individens utveckling. Problemet som uppstår, när alla ungdomar inte vill gå i skolan så många år som de idag uppmanas att göra, verkar inte kunna lösas, åtminstone inte på ett för individen harmoniskt sätt, genom att försöka forma individen till att "vilja" det. Basutbildning som samhälllig verksamhet har bland annat syftet att socialisera barn och ungdomar till önskvärda samhällsmedborgare, men samtidigt stöter verksamheten bort de som inte lever upp till vad som förväntas av dem. Jag vill hävda att verksamheten ger inte alla förutsättningen att "lyckas". De elever som inte kan svara mot förväntningarna som ställs på dem *ger upp*, enligt Gymnasiekommitténs diskurs som citeras ovan, och därmed placeras problemet, i relationen mellan elev och skola, hos eleven. Utbildning har utifrån detta perspektiv, förutom en socialiserande betydelse, även en stigmatiserande betydelse.

4.1.4 En marknadsstyrd utbildning och konsekvenser för individen

Jag berörde tidigare förhållandet att utbildning designas efter vad som efterfrågas och ska nu fortsätta det resonemanget. Det som karakteriserar en marknad är att det finns en säljare och en köpare, samt en vara eller ett ting, men jag föredrar att istället använda begreppet entitet, som jag ger en vidare betydelse än de två andra begreppen och låter det bland annat inkludera en verksamhet som utbildning. Utifrån mitt tidigare resonemang anpassas skolan genom reformeringar, till vad som efterfrågas i form av utexaminerade individer, och jag menar att man kan tala om en studiemarknad. Gymnasiekommitténs förslag bygger på vilka entiteter som efterfrågas på en annan marknad, arbetsmarknaden, vilket gäller en viss typ av utbildad arbetskraft. Det innebär att utbildningen får ett produktfokus och inte ett processfokus. Verksamheten inriktas på att producera och leverera entiteter som efterfrågas på arbetsmarknaden medan själva processen i verksamheten, dvs elevers lärande, blir underordnat. En verksamhet, i detta fall utbildning, som designas efter vad som efterfrågas får ofrånkomligt ett produktfokus, och lärandet får karaktären av en investering inför framtiden. När jag hävdar att utbildning anpassas efter efterfrågan på arbetsmarknaden anser jag inte att denna efterfrågan till fullo styr utbildningsverksamheten, däremot anser jag att marknaden i en ökande grad påverkar utbildningsverksamheten. Jag ser den samhällliga verksamheten utbildning som genomgående en process av förtingligande. Detta är kanske framför allt märkbart inom andra samhällssektorer där man sysselsätter långtidsarbetslösa, hjälper nyligen

invandrade personer att lära sig svenska, omskolar korttids(?)arbetslösa, för att ta några exempel. Inom den kommunala verksamheten, där utbildningsverksamhet används, köper kommunen oftast en utbildning av ett (vinstdrivande) utbildningsföretag, som Helsingborgs kommun köper kurser inom Företagsprogrammet av MPC (se ovan). Utbildningsverksamhet är en samhällelig entitet som i allt högre grad blir till föremål för handel på studiemarknaden och marknadsanpassningen är även märkbar på högskolenivå.

Universitet och högskolor ska i nära samverkan med arbetslivet utforma utbildningar som svarar mot arbetsmarknadens behov. Samverkan ska präglas av ömsesidighet och vara en integrerad del av såväl utbildning som forskning.
(Regeringskansliet 2002, s31)

Regeringens val av modalt hjälpverb i textens båda meningar, *ska* (och inte *bör*), lämnar inget utrymme för enskilda universitet och högskolor att välja en annan utformning av sin verksamhet. Med all säkerhet är det också syftet med regeringens skrivning, som jag betraktar som ett steg i implementering av EU:s modell av ett livslångt lärande (citatet ovan finns under rubriken *Strategier för livslångt lärande* i dokumentet *Sveriges handlingsplan för sysselsättning 2002*). Jag ser det som ett förverkligande av uppmaningen från Ministerrådet (2001) i rapporten *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen*:

Det är också viktigt för den europeiska konkurrenskraften att se utbildningssystemen som en del av de nationella och europeiska systemen för innovation och framsteg. Samarbetet mellan utbildningsinstitut, affärsföretag, forskningsinstitutioner och viktiga partner inom den offentliga sektorn bör främjas. (Ministerrådet 2001, s14)

Studiemarknaden organiseras i en ökande omfattning kring ett marknadstänkande. Jag hävdar att utbildningsbranschen är en tillväxtbransch genom att utbildning blivit en handelsvara som köps och säljs, och designas efter den efterfrågan som finns på arbetsmarknaden. Med begreppet *tillväxtbransch* avser jag ett samhälleligt område där verksamheten ökar i omfattning och omsättningen av kapital ökar. Utbildningens förtäring och verksamhetens upphävsade förväntningar som förväntas lösa de flesta samhällsproblemen har gjort denna verksamhet till ett attraktivt område för affärsmän. För denna grupp, affärsmän som driver utbildningsföretag eller skolor, har utbildning betydelsen att generera en vinst på verksamheten. Jag ser två andra grupper av människor, som är direkt deltagande i utbildningsverksamhet, och där betydelsen av utbildning är annorlunda. Det är lönearbetare (i huvudsak lärare) som får sin försörjning från verksamheten och de studerande som ska stödjas i sin utveckling och kvalificering för inträde i andra verksamheter.

De egenskaper som de unga förväntas förvärva på den ovan beskrivna studiemarknaden i form av kunskap och kompetenser, är inget på förhand givet utan förändras över tid och rum, då de är föremål för politiska beslut. Dessa beslut är beroende av de maktrelationer som konstituerar det givna samhället. Utbildning kan analyseras utifrån två olika dimensioner; efter dess kvantitativa och efter dess kvalitativa aspekter. Hittills har jag i huvudsak ägnat mig åt kvantitativa aspekter men ska nu analysera dess kvalitativa aspekt. *Vilka* kunskaper och kompetenser ser Gymnasiekommittén som angelägna i den framtida gymnasieutbildningen?

När regeringen i maj år 2000 tillsatte kommittén gavs följande övergripande direktiv:

Kommittén skall utifrån en analys av samhällets och arbetsmarknadens förändring samt behovet av en breddad rekrytering till högskolan överväga hur gymnasiala utbildningar bör organiseras i framtiden. (Gymnasiekommittén 2000, s 479)

Gymnasiekommitténs uppdrag har varit att utifrån förändringar i samhället och arbetslivet lägga ett förslag till framtidens gymnasieskola. I praktiken är det, vill jag hävda, förändringar (realiserade eller prognostiserade) i arbetslivet kommittén utgår från. Det kanske är för att förändringar i samhället ofta återspeglas i arbetslivet. Men det kan även vara för att regeringen ser utbildning som en viktig faktor för att främja tillväxt och sysselsättning och för att målet för utbildningspolitiken är att Sverige ska bli en ledande kunskapsnation (Regeringskansliet 2002). Denna syn lämnar föga över till ett lärande inom utbildning som syftar till att låta individen utvecklas efter egna potentiella kvalifikationer, om de inte samtidigt överensstämmer med den övergripande strategin för utbildningspolitiken.

Idag utgör gymnasieutbildning ett minimum av utbildning för att en individ ska kunna etablera sig på arbetsmarknaden. Därför vill Gymnasiekommittén (2003) att gymnasieutbildning ska utgöra en grundutbildning och svara mot efterfrågan på generell kompetens och samtidigt vara påbyggbar med eftergymnasiala studier. De generella kompetenser som efterfrågas hävdar kommittén är baskunskaper som att läsa, skriva och räkna, samt generella kunskaper som är gemensamma för alla utbildningar. Som exempel på generella kunskaper nämner kommittén entreprenörskap, miljökunskap, språk, kommunikativ förmåga, förmågan att lära om och lära nytt, samt problemlösningsförmåga.

Den generella kunskapen, förmågan att lära om och lära nytt, är orienterad mot ett av Gymnasiekommitténs utredningsdirektiv som avser gymnasieskolans uppdrag att kvalificera eleverna för ett livslångt lärande. Det finns inom detta område ytterligare tre direktiv, vilka är att kvalificera eleverna för personlig utveckling, ett demokratiskt samhällsliv och ett utvecklande arbetsliv. *Livslångt lärande* är ett begrepp som under 1990-talet fick en ny betydelse med ett nyliberalt innehåll, till skillnad mot tidigare, då den ekonomiska aspekten var frånvarande och i stället betonades humanism och jämlikhet. Inom EU utgör principen om ett livslångt lärande en del av unionens sysselsättningsstrategi och är därmed orienterat mot företagets arbetskraftsbehov. Gymnasiekommittén (2003) anser att gymnasieskolans uppdrag att förbereda eleverna för ett livslångt lärande har två syften:

Det ena är att hos eleverna skapa en insikt om att ett föränderligt samhälle och ett arbetsliv som utvecklas kräver ett livslångt lärande av oss alla.
(Gymnasiekommittén 2003, s109)

Den andra aspekten av det livslånga lärandet tar mer sikte på att förbereda ungdomar för övergång till fortsatta studier efter avslutad gymnasieskola.
(Gymnasiekommittén 2003, s110)

Ovanstående syften, med att kvalificera eleverna för ett livslångt lärande (och texten citaten är hämtade från), bygger på en diskurs som innebär att samhället och arbetslivet *förändrar sig själv*. Det finns ingen agent i texten så förändringen sker inte genom mänsklig verksamhet, som en följd av politiska beslut till exempel, utan förändringen framställs som något av naturen givet och är därmed inte påverkbart. Därför måste eleverna acceptera osäkerheten i den föränderliga världen och ”se återkommande utbildning som något naturligt när sådana behov och situationer uppkommer senare i livet” (Gymnasiekommittén 2003, s109). Observera beskrivningen av den återkommande utbildningen som något *naturligt*, dvs av

naturen givet. Citatet ovan representerar behovet av livslångt lärande som att det är det föränderliga samhället som *kräver* det av oss alla, och inte som krav från olika beslutsfattare eller påtryckargrupper. En annan aspekt av livslångt lärande, som jag vill hävda är tämligen uppenbar men som sällan nämns, är att skapa insikt om och acceptans av risken för återkommande perioder av arbetslöshet. Det finns dock implicit i vissa texter, som det senaste citatet ovan: *se återkommande utbildning som något naturligt när sådana behov och situationer uppkommer senare i livet*. Den temporala konjunktionen *när* (och inte till exempel *om*) gör denna text till ett sådant exempel.

Om man studerar ovanstående syften utifrån gymnasieskolans uppdrag att kvalificera eleverna för ett demokratiskt samhällsliv, och gör det längs två olika dimensioner; såväl individuellt som kollektivt, framträder olika betydelser. På det individuella planet befrämjas aktivitet genom att uppmuntra eleverna till vidare utbildning och därigenom undvika att hamna i de stigmatiserade skara som kommer att bli hänvisade till välfärdsstatens institutioner. Att en viss andel av varje årskull måste hamna där är, i den nuvarande perioden, ofrånkomligt då jobben inte räcker till alla. På det kollektiva planet befrämjas passivitet, då syftet med livslångt lärande är att skapa insikt om ett föränderligt samhälle och arbetsliv och att anpassa sig efter (inte påverka och förändra) detta förhållande. I en medborgarutbildning borde ingå kritisk analys och uppmuntran till kollektiv verksamhet syftande till en förändring av samhällsförhållande som inte erbjuder alla en plats i samhället. I stället får gymnasieutbildning i detta avseende betydelsen av att befrämja passivitet hos eleverna (med undantag för den aktivitet som konkurrensen om en plats i samhället kräver) och att skapa acceptans i frågor som rör de rådande samhällsförhållanden.

Den, enligt Gymnasiekommittén, efterfrågade kunskapen *att lära om och att lära nytt*, dvs att lära sig att lära¹², kan te sig underlig utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Man skulle kunna tänka sig att kommittén använder ordet *lära* i den betydelse som jag använder ordet *studera*, men enligt min uppfattning är det inte så. Om man ska lära sig att lära bör det betyda att man utgår från ett tillstånd där man inte kan lära, vilket då innebär en motsättning. Alltså måste man från början ha kompetensen att kunna lära sig, och det har varenda individ såväl idag som i historien. Gymnasiekommittén (2003) vill särskilt framhäva denna kompetens bland de sex man nämner och menar att denna kompetens har, i ett livslångt lärande i ett föränderligt samhälle, en avgörande betydelse. Varför det, och i vems intresse inkluderas denna och de övriga kompetenserna, och exkluderas andra? Jag återkommer nedan till denna frågeställning. Vad Gymnasiekommittén egentligen avser för önskade kompetenser med fraser som; *att lära om och lära nytt* samt *att lära sig lära*, är, vill jag hävda, en egenskap hos eleverna att vara förändringsbenägna. Stöd för denna uppfattning finns i citatet nedan, samt i förhållandet att det passar in i det sammanhang som åsikterna i kommitténs dokument utgör.

[Det är] viktigt att ungdomarna kan skaffa sig en god grundläggande kompetens och att de ges insikter i nödvändigheten att hela tiden lära nytt och att vara förändringsbenägen. (Gymnasiekommittén 2003, s17)

Gymnasieutbildning ska ges betydelsen att hos eleverna skapa förståelse för att deras (yrkes)framtid är osäker, men att det gäller för ungdomar att underordna sig de rådande samhälleliga förhållanden (ej kritiskt granska dem) och att vara benägna att förändra sig efter dessa förhållande.

¹² Gymnasiekommittén alternerar mellan de två fraserna och använder dem, som jag tolkar det, synonymt.

4.1.5 *Byggklossar i en marknadsstyrd arbetslivsinriktad utbildning*

Innehållet i en gymnasieutbildning, och i övrig utbildning, förändras över tid och rum beroende på de maktrelationer som konstituerar ett givet samhälle. Jag ser inte dessa maktrelationer som statiska utan de förändras över tiden och i vårt samtida samhälle i en allt mindre omfattning genom rummet. Det senare kan betraktas som en aspekt av processen som brukar kallas för globaliseringen. Relationer mellan olika klasser, skikt och grupper i samhället är i en konstant förändring genom den mänskliga verksamheten, som begränsas i allt mindre grad av nationsgränser. Dessa maktrelationer bildar det fundament som ett visst samhälle vilar på, och utgör samtidigt begränsningen för valet mellan vilka egenskaper hos samhällsmedlemmen som är önskvärda. Detta ser jag som grunden för de beslut som avgör, vilka kunskaper som ska ingå i målet med en utbildning och vilka kunskaper som *inte* ska ingå.

Key-competencies är ett begrepp som är vanligt i den internationella utbildningsdebatten och som används inom EU. Det syftar bland annat till att identifiera önskvärda kvalifikationer som är mätbara, som sedan används för att jämföra utbildningsnivåer i länder inom EU, och EU med USA och Japan med flera. Detta begrepp och den syn på utbildning som det kan medföra (vilket jag behandlar nedan), har inte används i Sverige i dokument som behandlar utbildningssystemet, men Gymnasiekommittén (2003) för nu in det, under kapitlet ”Arbetslivets framtida behov av arbetskraft”, och kallar det för *nyckelkvalifikationer*. Vilka dessa nyckelkvalifikationer är, har jag nämnt ovan som generella kompetenser; läsa, skriva och räkna, samt entreprenörskap, miljökunskap, språk, kommunikativ förmåga, förmågan att lära om och lära nytt, samt problemlösningsförmåga. Dessa nyckelkvalifikationer ligger nära de kompetenser som identifieras i EU-kommissionens (2001) meddelande avseende livslångt lärande, och som kallas för *grundläggande färdigheter*; läsa, skriva och räkna, samt företaganda, språk, IT-färdigheter, sociala färdigheter, att lära sig lära samt teknisk kultur. I EU-kommissionens (2001) meddelande heter det att förslagen till grundläggande färdigheter bland annat ska skapa en insikt i *efterfrågan* på lärande. I ett senare dokument konstaterar EU:s utbildningsministrar i Ministerrådet (2002) att det saknas en gemensam uppfattning om vad grundläggande färdigheter är. De menar dock att en kärnkompetens skulle kunna bestå av de kompetenser som kommissionen nämner, samt allmänbildning. Ministerrådet preciserar även vad kommissionen kallar för teknisk kultur, vilket innebär grundläggande kunskaper i matematik, naturvetenskap och teknik.

Analysen av vilken betydelse användningen av nyckelkvalifikationer kan få på utbildning sker utifrån perspektivet, att EU beslutat bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi år 2010 (Lissabonstrategin), och att det svenska målet med utbildningspolitiken är att Sverige ska vara en ledande kunskapsnation. Utbildningssystem som bygger på nyckelkvalifikationer är efterfrågebaserat, dvs vilka färdigheter som bedöms vara önskvärda på morgondagens arbetsmarknad, och verksamheten har därmed ett produktfokus. Intresset för själva lärandeprocessen är underordnat målet. Den underliggande kunskapssynen får en instrumentell karaktär då verksamhetens produkt, den utexaminerade individen, i huvudsak ska tjäna produktionen för att förbättra nationens/den ekonomiska sammanslutningens konkurrenskraft. Karaktären på utbildningsverksamheten framträder tydligare när man tar hänsyn till att principen om livslångt lärande är en övergripande del i EU:s sysselsättningsstrategi. Jag kommer längre fram att ta upp detta förhållande. Utbildningsverksamhet som grundas på att i undervisningen *lära ut* vissa på förhand bestämda nyckelkvalifikationer och för eleverna att *lära in* desamma bygger på antagandet att kunskap enkelt kan överföras mellan individer och är oberoende av kontexten. Om någon

bedöms ha god kompetens i till exempel problemlösningsförmåga, framställs denna kompetens som allmängiltig i alla sammanhang. Emellertid är det inte bara kunskapen som dekontextualiseras, det gäller även för individen som betraktas som en oskriven entitet, en *tabula rasa*, utbruten ur sitt sammanhang och utan en personlig historia. Ett utbildningssystem som ska leverera individer med vissa egenskaper bortser från dialektiken som finns mellan den påverkan (undervisning) som eleverna utsätts för och vad eleverna verkligen tillägnar (lär) sig. När målen med utbildningen på detta vis är preciserade, efter vilka egenskaper som bedöms att efterfrågas på arbetsmarknaden, förhindras individen att utvecklas efter de individuella kvalifikationer hon har. På samma sätt som utbildningsverksamheten genomgår en process av förtingligande, sker detta även med kunskapen. Gymnasiekommittén, förvisso styrda av regeringens direktiv som utgår från beslut tagna i Ministerrådet, har en kunskapssyn som påminner om ett barns lek med byggklossar. Om man använder vissa utvalda klossar för att bygga något får man ett visst resultat, byter man sedan ut en del klossar mot andra får man ett annat resultat. Det är knappt man vågar tänka på hur diskussionen gick i Gymnasiekommittén när beslut skulle tas om vilka nyckelkompetenser (vilka byggklossar) som skulle föreslås. Vi vet däremot att när utbildningsministrarna träffades i rådet för att besluta om rekommendationer till medlemsstaterna tillkom en nyckelkompetens, social kompetens. Någon eller några av medlemsstaternas utbildningsministrar ville tydligen förändra resultatet, i förhållande till kommissionens förslag, genom att lägga till en kloss. Detta, kanske något tillspetsade resonemang, har en inre logik som bygger på att kunskap betraktas som ett ting och som därmed kan användas för att skapa andra entiteter; en viss typ av utbildad arbetskraft med lämpliga sociala egenskaper.

Processen med att planera morgondagens gymnasieskola kommer att avslutas med skrivningen av diverse styrdokument, en ny läroplan och nya kursplaner. Ett utbildningssystem som är uppbyggt kring nyckelkompetenser, måste troligen ha en vag skrivning i styrdokumentet, för att möjliggöra den flexibilitet som krävs av systemet för att kunna svara mot svängningarna i efterfrågan. På så vis kommer ett marknadstänkande inom utbildningssystemet att byggas in i den sociala strukturen. Den diskrepans som finns idag mellan styrdokument och den didaktiska tillämpningen i klassrummet kommer troligen att finnas kvar, men eventuellt i mindre omfattning. Det beror dels på den vaga skrivningen i styrdokumentet, dels på den direkta kopplingen mellan marknaden och antal lärartjänster.

4.2 *Utbildning och politik*

4.2.1 *Social kontroll*

Jag har tidigare hävdad att utbildning har betydelse som samhällseliga institutioners sociala kontroll över individer och ska nu utveckla detta resonemang. Utbildning betraktad som en relation mellan individer och mellan individer och institutioner har olika aspekter, där lärandet är en av flera aspekter. En annan aspekt av utbildning, som ibland framträder, är social kontroll. En fördel med att betrakta den sociala praktiken utbildning som en relation är, att då utbildning består av handlingar får man handlingens agent, dvs subjektet, och objektet för handlingen, vilket ofta är den lärande. Inom den sociala sektorn, där arbetslösa med försörjningsstöd deltar i utbildningsprogram som har en anställning för deltagaren som mål, utgör, under denna period, programmet relationen mellan deltagaren och socialsekreteraren.

Utbildningsprogram för arbetslösa antar ofta karaktären av frivillighet och så länge klienten ställer upp på olika förslag är relationen, åtminstone på ytan, harmonisk. Om klienten av någon anledning väljer att tacka nej till en utbildning eller ett program, med skäl som socialsekreteraren inte anser är godtagbara, framträder programmets tvingande karaktär. Försörjningsstödet reduceras eller dras in under en period och relationens, dvs utbildningens, aspekt av social kontroll framträder tydligt. Jag tror att man kan anta att en av de viktigaste kunskaperna socialtjänstens klienter lär sig är att *inte säga nej*. De får helt enkelt ett erbjudande de inte kan tacka nej till. Utifrån detta antagande går många människor i olika program och utbildningar med en yrkesinriktning utan att ha tilltro till utbildningens syfte. Av detta följer då att deras lärande i låg grad överensstämmer med undervisningens innehåll och utbildningens syfte. Däremot utvecklar de säkert vad som skulle kunna betraktas som expertkunskaper i hur systemet fungerar och hur man som individ bör agera för att undvika olika problematiska situationer. Dessa kunskaper, som är resultatet av deltagarnas lärande, är dock inget som önskas av samhället och tas heller inte tillvara, utom förstås av de enskilda individer som, i egenskap av aktiva subjekt, försöker inreda sin värld så harmoniskt som förhållandet tillåter. Som agent för den beskrivna maktutövningen (i betydelsen att en agent får ett objekt att agera på ett visst sätt som denne i annat fall inte skulle ha gjort) har jag pekat ut socialsekreteraren, men det är enbart för att denna agent är närmast klienten. Socialsekreteraren är endast en representant för den från politiskt håll beslutade och finansierade socialtjänsten, och som sådan tilldelad ett begränsat handlingsutrymme. Den relation som har en aspekt av suverän maktutövning går mellan klienten och de politiska organ som är ansvariga för utformningen av socialtjänsten, dvs staten i betydelsen ett system av politiska institutioner som genom sin auktoritetsstruktur utövar den yttersta makten i samhället.

De individer, som är utestängda från arbetsmarknaden och som därmed inte omfattas av den sociala kontroll som lönearbetet utgör, tvingas av välfärdsstatens institutioner till ett deltagande i utbildning och i olika program. Tvånget i deltagandet gör att jag tvivlar på att deltagarnas tillägnande av kunskaper överensstämmer med undervisningens innehåll och syfte. Den kontrollfunktion som finns i lönearbetet finns även inom utbildning. Utbildning, så som den används inom den sociala sektorn, har i tillämpliga delar samma sociala struktur som lönearbetet. *Ersättning baserad på tid*, en arbetslös får ersättning för att stå till arbetsmarknadens förfogande 40 timmar i veckan. *Ett socialt beroende*, ersättningstagaren får inte sälja sin tid till annan än den sociala institution hon sorterar under. *En personlig underordning*, statens rätt, personifierad av välfärdsinstitutionens företrädare, att kontrollera och styra individens verksamhet i en utsträckning av 40 timmar i veckan, vilket i sin tur påverkar hela individens verksamhetsområde.

4.2.2 *Utbildning som ett politiskt verktyg*

Gymnasiekommittén (2003) ser gymnasieskolan som en nödvändig länk i det livslånga lärandet, och regeringen (Regeringskansliet, 2002 s30) ser utbildningspolitiken som ett av de viktigaste instrumenten för livslångt lärande. Den process av harmonisering mellan de olika utbildningssystemen inom EU, som den svenska regeringen är delaktig i genom beslut i rådet, återspeglas i det förslag som Gymnasiekommittén lämnat. Från dagens svenska skolsituation, där alla obligatoriska mål ska uppnås, inga kompetenser ska framhävas som mer värda än andra, och varje enskild elev ska uppmuntras till att finna sin egen unika egenart, föreslår nu kommittén ett system som vilar på vissa utvalda, mer värda, kompetenser. Urvalet av kompetenser baseras på vad som efterfrågas på arbetsmarknaden och kan betraktas som

produkten av processen med kunskapens och utbildningens förtingligande. Jag ser detta förslag som en anpassning till den process, som sker i övriga EU och som syftar till att samla alla olika utbildningssystem under en gemensam strategi; ett livslångt lärande. EU-kommissionen (2001) beskriver livslångt lärande som ett ramverk där man samlar politiken för allmän och yrkesinriktad utbildning, samt delar av ungdomspolitiken, sysselsättning, social integration och forskningspolitik. I EU:s strategiska mål, att till år 2010 göra EU till världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade samhälle, utgör livslångt lärande en central del.

Uppfattningen att vårt samtida samhälle är ett kunskapssamhälle underbyggs av principen om ett livslångt lärande. Samtidigt som ett livslångt lärande stöder uppfattningen om att vårt samtida samhälle är ett kunskapssamhälle utgör diskursen om kunskapssamhället även en förutsättning för acceptans av livslångt lärande. Förändringar i synen på utbildning och på kunskap är lättare att acceptera, när det hävdas att vi lever i en ny form av samhälle. Principen om livslångt lärande bidrar även till att ge arbetslöshet en naturaliserad status i den sociala praktiken både på kollektiv och på individuell nivå. Livslångt lärande ger individen en insikt om perioder av återkommande arbetslöshet och ger därmed ett incitament till att utbilda sig. När en individ i kunskapssamhället blir arbetslös, ska principen om ett livslångt lärande vägleda henne till en lämplig utbildning.

Om det inte finns arbete ska den arbetslöse erbjudas en lämplig utbildning eller annan åtgärd som kan leda till arbete. (Regeringskansliet 2002, s17)

Ovanstående mening, med sin inneboende motsättning, blottlägger dock den hopplösa betydelse som regeringen vill tilldela utbildningsverksamheten. De arbetslösa ska erbjudas en *utbildning* som kan leda till *arbete*, men premissen för att erbjuda de arbetslösa utbildning var att det *inte finns arbete*. På något underligt vis ska ett arbete skapas av att en individ deltar i en utbildning, hur detta ska gå till förklaras inte på ett godtagbart sätt. Vi kan inte alla bli ”entreprenörer” som efter en lämplig utbildning skapar en affärsidé, som ingen annan kommit på och som är så hållbar att det går att försörja sig på den. Detta fenomen som kallas *entreprenörskap*, eller *företagaranda*, tilldelas människan som en färdighet, och det omges med en mytbildning. Det som människan i kollektiv verksamhet (samhället) inte klarar av ska människan genom individuell verksamhet genomföra, dvs skapa arbete åt alla. Men logiken finns där, betraktad genom den nyliberala diskurs som transfererar samhällets oförmåga att organisera samhällets alla medlemmar i arbete till ett individuellt bekymmer. Entreprenörskap, som är en nyckelkvalifikation i Gymnasiekommitténs förslag, utgör även en av de fyra pelare som EU:s sysselsättningsstrategi, där principen om livslångt lärande ingår, vilar på. De övriga tre pelarna är anställningsbarhet, anpassningsbarhet och jämställdhet. EU-kommissionen (1997) motiverar i ett meddelande om förslag till riktlinjer för medlemsstaternas sysselsättningspolitik, varför entreprenörskap måste föras in i utbildnings- och fortbildningssystemen.

Att stimulera entreprenörskap innebär att skapa ett klimat där företagen kan blomstra och där de enskilda uppmuntras att utnyttja sin kreativitet och sina nya idéer fullt ut. På så sätt skapas nya arbetstillfällen. (EU-kommissionen 1997, s3)

Det ovan nämnda klimat, som EU-kommissionen (1997) vill att medlemsländerna ska skapa, handlar om förändringar i skattesystemen och socialförsäkringssystemen, vilket ska medföra sänkta kostnader för företagen och därmed stärka deras konkurrenskraft på den internationella marknaden. En risk med sänkta skatter och därmed sänkta inkomster för staten är, att det

påverkar statens möjligheter att satsa pengar i utbildningsområdet. En konsekvens kan bli privatisering av delar av utbildningsområdet och en därpå följande ökning av marknadsstyrningen av dess innehåll.

Jag har tidigare ställt frågan: varför används yrkesinriktad utbildning för de som står längst bort från arbetsmarknaden när det inte råder brist på arbetskraft? Detta förhållande är inte unikt för Sverige, framför allt inte i ljuset av den ökande användningen av olika former av *workfare* program. En av de åtgärder som EU-kommissionen (1998) ålägger medlemsstaterna under pelaren anställningsbarhet i sysselsättningsstrategin är att växla från passiva åtgärder till aktiva åtgärder:

Ersättningssystemen och utbildningarna skall vara utformade på ett sådant sätt att de aktivt stöder anställningsbarheten och ger de arbetslösa en klar och tydlig motivation för att söka och ta arbete eller påbörja en utbildning.

(EU-kommissionen 1998, s2)

Kommissionen vill att medlemsländerna ska skapa motivation åt de arbetslösa för att de ska söka arbete eller utbildning. Då de arbetslösa är arbetslösa på grund av att antalet jobb idag inte räcker till alla, vilket samtidigt gör det svårt att motivera de arbetslösa till att utbilda sig då det ändå inte finns tillräckligt med arbeten, handlar det här om social kontroll, som genom ändringar i ersättningssystemen använder tvång och sanktioner. Ändringar i ersättningssystemen (sänkta bidrag) harmonierar med det klimat som kommissionen vill skapa genom ändringar i skattesystemen (sänkta skatter) och socialförsäkringssystemen (sänkta ersättningar och bidrag). Jag ser det som tveksamt att dessa åtgärder kommer att skapa fler arbeten, däremot ökar möjligheten att kontrollera de arbetslösa. Citatet från regeringskansliet ovan, om att erbjuda arbetslösa en utbildning som kan leda till arbete, ger intrycket av att det problematiska inte är bristen på arbetstillfällen utan i stället bristen på en accepterad sysselsättning. Alternativet till en yrkesinriktad utbildning är en icke-yrkesinriktad utbildning, vad som begränsar dess möjliga omfattning är i princip den egna fantasin, som fokuserar på individens möjliga utveckling. Jag kommer längre fram att fortsätta denna diskussion men först ska jag visa på utbildningens betydelse i den dualism mellan aktivitet och passivitet som EU-kommissionen (1998) skapar i texten om unionens sysselsättningsstrategi.

EU-kommissionen (1998 s2) uppmanar medlemsländerna att växla från passiva åtgärder till aktiva åtgärder, som ska föra över arbetslösa ”från att uppbära en passiv ersättning till att delta i insatser som aktivt ökar anställningsbarheten”. Detta bygger på en diskurs som hävdar att ett *visst* beteende är aktivt medan ett *annat* beteende är passivt, och en värdering som avgör om det är frågan om ett aktivt eller passivt beteende. Det är inte själva handlingen i beteendet som avgör om det är frågan om ett aktivt eller passivt beteende, utan det är kopplingen till värderingen som avgör detta. En aktiv handling som att säga upp sig från en anställning utan att ha ett nytt jobb betraktas som dåligt och leder till ett passivt beteende, enligt denna diskurs. Denna diskurs finns även i Gymnasiekommitténs (2003) text där ett aktivt beteende är att vara *förändringsbenägen* och att *bedriva högskolestudier*. I sysselsättningsstrategin visas på ytterligheterna: passivitet är att vara arbetslös och att uppbära ersättning, aktivitet är att förbättra sin anställningsbarhet (studera) och, givetvis, att arbeta. Denna diskurs ser jag som central i den sociala sektorn där yrkesinriktad utbildning används för att sysselsätta arbetslösa. Den ökande användningen av *workfare* program bygger på det underliggande antagande att bidragsberoende är passiviserande, därför ska en motprestation krävas och aktivitet därmed befrämjas. Konstruktionen och användningen av ordet *bidrags-*

beroende, som har en negativ värdering, är direkt förnedrande. Alla människor är *beroende* av en inkomst. Genom samhällets organisering i en arbetsdelning av produktionen krävs det pengar för att kunna byta till sig livsförnödenheter som andra har producerat. De som stängs ute från arbetsmarknaden har inget lönearbete som de kan få en inkomst från, utan de är således hänvisade till samhällets välfärdsinstitutioner för att få en inkomst därifrån. I den vitt spridda diskurs där *arbetslösa blir bidragsberoende* sker samtidigt en anspelning på de bidragsberoendes påstådda bristande moral avseende arbetsetiken. Genom att de arbetslösa erhåller pengar i form av bidrag, i stället för pengar i form av lön, blir de stigmatiserade som passiva bidragstagare. Ansvar för en individs arbetslöshet kan placeras i registret mellan den sociala strukturen och individen själv. Diskursen att vi lever i ett kunskapssamhälle och den följande principen om ett livslångt lärande placerar ansvaret för en individs arbetslöshet hos individen själv. Arbetsetiken, som syftar till att normalisera människors verksamhet kring lönearbetet, har i detta sammanhang betydelsen att sätta upp ett eftertraktat mål för de arbetslösa, och principen om ett livslångt lärande erbjuder och utlovar en väg mot målet. Man kan sammanfatta ovanstående med att *skyldigheten* att arbeta är större än *rättigheten* att arbeta, vilket ställer många individer i en vad som kan tyckas vara en hopplös situation.

Arbetsetiken, diskursen om kunskapssamhället och principen om livslångt lärande begränsar valet av utbildning för de arbetslösa till att i bästa fall omfatta yrkesinriktad lärande. Jag skriver i *bästa fall* då en del utbildning tenderar att handla om att sysselsätta människor, eller rent av att enbart förvara dem, i stället för att ge människor möjligheten att utveckla sig själva. Med detta menar jag att förändra sin verklighetsuppfattning, att utveckla ett intresse eller helt enkelt att bara må bra och stärka sitt självförtroende. En utbildning eller ett program *behöver* inte ha som mål en anställning för deltagaren, framför allt inte idag och definitivt inte för de som befinner sig längst ifrån arbetsmarknaden, om inte individen själv vill det, för då får utbildningen ett syfte och upplevs som meningsfull. När utbildningen eller programmet har som målsättning en anställning åt deltagaren och detta inte upplevs som trovärdigt eller möjligt av individen, förlorar utbildningen sitt syfte. Risken för detta är uppenbar när motivation till lärandet i högre grad kommer utifrån, från den sociala strukturen, genom tvång eller hot om sanktioner, än inifrån, från individen, genom en övertygelse om det meningsfulla med utbildningen. Detta ser jag som en pedagogisk konsekvens, när ersättningssystemen utformas för att ge de arbetslösa en klar och tydlig motivation till att förbättra sin anställningsbarhet genom utbildning, som EU:s sysselsättningsstrategi stipulerar. Jag anser även att dessa konsekvenser är giltiga inom gymnasieutbildningen och framför allt efter en skolreformer som baseras på Gymnasiekommitténs förslag. Genom den instrumentella karaktären på gymnasieutbildningen syftar undervisningen till att i högre grad tjäna den sociala strukturen (tillgodose efterfrågan på arbetskraft genom att skapa den) och i lägre grad tjäna individens personliga utveckling.

Diskursen om kunskapssamhället skapar ett nytt samhälle, och medföljande värden och värderingar, genom att skapa en brytning med det gamla:

Gymnasieskolans traditioner har sina rötter i ett helt annorlunda samhällsuppdrag än dagens och morgondagens. I industrisamhällets skola kunde man genom en grundutbildning i ungdomsåren lära sig vad man sedan behövde använda i resten av sitt yrkesaktiva liv, något som inte är möjligt i vår tid.

(Gymnasiekommittén 2003, s108)

I ett samhälle där alla samhällsmedlemmarna inte behövs i produktionen, utgör samhällsmedlemmarnas värdering om en fast anställning en icke önskad norm. Diskursen om

kunskapssamhället söker legitimitet hos samhällsmedlemmarna, och acceptans av en försämring av trygghetsreglerna på arbetsmarknaden. Principen om livslångt lärande stödjer denna mindre ytliga normaliseringsprocess genom att ge en förklaring till det ökande antalet icke-behövande i arbetslivet, de arbetslösa är de sämst eller felaktigt utbildade. Då arbetsmarknaden idag inte behöver hela årskullar av nyutexaminerade individer, utan endast en del och då gärna selekterat, är detta en trolig uppgift som kommer att ges en ökad betydelse i utbildningssystemen. Arbetslivets behov av kvalificerade arbetare, den självprogrammerbara arbetskraften, kräver en ökad selektering av eleverna i gymnasieskolan. De övriga, den allmänna arbetskraften, blir hänvisade till de monotona osäkra arbetena i den mån behovet finns. Under övrig tid ska de sysselsättas i välfärdsstatens institutioner.

4.2.3 *Utbildningspolitikens vara*

Strategiska beslut inom utbildningspolitik blir i allt lägre grad en angelägenhet för enskilda nationella regeringar och i en ökande grad en gemensam angelägenhet för medlemsstaterna inom EU. Strategiska beslut fattas av stats- och regeringschefer vid Europeiska Rådets möten och följs upp av beslut i ministerrådet. Utbildningspolitik hanteras som *ett* område av flera i principen om ett livslångt lärande. Denna princip omfattar flera politikområden som tenderar att smälta samman i arbetet med processen att uppnå målet med att till år 2010 bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi. Målet är viktigare än vägen dit och storföretagens konkurrensförmåga på världsmarknaden är viktigare än utbildningens innehåll och syfte. Samtidigt som utbildning ges en viktig betydelse för att uppnå målet i Lissabonstrategin, har möjligheten till inflytandet över utbildningens innehåll och syfte försvårats för samhällsmedlemmarna, när besluten fattas av olika organ inom EU med sin något svåröverskådliga struktur. Denna försämring av samhällsmedborgarnas inflytande var tydlig, när principen om ett livslångt lärande lanserades inom EU. EU-kommissionen (2000) gav ut ett *Memorandum om livslångt lärande* år 2000 och inleder med att hävda att livslångt lärande är en central del i Lissabonprocessen. Memorandum, som beskriver en genomgripande förändring i synen på utbildningens betydelse och dess innehåll, fungerade som underlag för Europaomfattande debatt. I denna debatt deltog endast 12 000 människor i hela EU. Detta åskådliggör hur begränsat inflytande vanliga människor har över utbildningens vara i samhället. Det är i stället en politisk elit på EU-nivå som, utan allt för mycket insyn från samhällsmedlemmarna, beslutar om framtidens utbildningssystem. Denna elit planerar att tilldela en ökad instrumentell karaktär till utbildningsverksamheten genom att verksamheten ska fungera som en producent och leverantör av arbetare, och beställarna, kapitalägarna, är nöjda. Direktörsklubben ERT¹³, som troligen är den mäktigaste lobbyorganisationen inom EU, har tidigare drivit frågan om en ny syn på utbildning. Även utbildningspolitiken i sig själv får en instrumentell karaktär som ett stödjande politikområde åt den ekonomiska politiken. På EU-nivå, där i praktiken de nationella utbildningssystemens framtid beslutas, inordnas utbildning i det livslånga lärandet, som inordnas i sysselsättningsstrategin. På så vis får utbildningspolitiken betydelsen av att understödja den ekonomiska politiken och blir ett av flera verktyg för att genomdriva en nyliberal politik och en därpå följande nyliberal samhällsförändring.

¹³ ERT, European Round Table of Industrialists, bildades 1983 under ledning av den dåvarande Volvochefen Per G Gyllenhammar och består idag av 43 direktörer och styrelseordförande från de största europeiska företagen. Omfattningen av deras inflytande i den politiska eliten inom EU och graden av EU:s uppfyllande av ERT:s önskemål kan studeras och analyseras på ERT:s webbplats: <http://www.ert.be>

5 En avrundande diskussion

Utbildningsverksamhet sker inte i ett samhällsligt vakuum utan som den sociala praktik det är, sker den i det nätverk av övrig social praktik som utförs i ett givet samhälle. När man då studerar utbildningens betydelse, innebär det samtidigt att man ofrånkomligt studerar samhället som praktiken utförs i. Alternativet (som jag precis hävdade inte är något alternativ) hade blivit att studera en skärva ur verkligheten, i stället för den mosaik som verkligheten utgör. Det som i grunden konstituerar samhället är det totala komplexet av all mänsklig verksamhet i form av individuell, kollektiv och institutionaliserad praktik samt dess relationer med varandra, vilket gör att *en* social praktik, utbildning, väger lätt i förhållande till hela samhället. Av detta följer att samhället präglar utbildningsverksamhet i högre grad än vad utbildningsverksamhet präglar samhället. I ett samhälle som vilar på en privat äganderätt av produktionsmedel och naturrikedomar koncentreras den ekonomiska makten hos ett fåtal. Denna till sin numerär ytterst lilla klass har ett väsentligt inflytande i skapandet av dagens historia. Denna ekonomiska klass kan, med stöd av ett politiskt elitskikt, forma utbildningsverksamheten till att tjäna sina egna intressen. Därför är det kanske inte så märkligt att jag kan sätta rubriken *Utbildningsverksamhet i maktens tjänst* på uppsatsen. Vägen hit har emellertid resulterat i ett antal intressanta insikter om utbildningens betydelse och några ska jag diskutera här.

I den nuvarande perioden, då ett stort antal jobb har avskaffats jämfört med den föregående perioden, överstiger antalet arbetsvilliga antalet jobb, och jag ser inte att detta förhållande skulle kunna förändras under den närmaste tiden med nuvarande samhällsordning. Tvärtom finns det risk att situationen kommer att förvärras och trenden från 1900-talet med en förlängning av utbildningstiden fortsätter. Under teoridelen refererade jag till en forskargrupp som hävdade att det inte skett någon kvalifikationshöjning av arbetets innehåll under de senaste 30 åren i Sverige. Vad som hänt var att andelen okvalificerade jobb blivit färre medan andelen kvalificerade jobb blivit fler. Det är med andra ord okvalificerade jobb som avskaffats utan att ersättas med kvalificerade jobb. Om man ser sig omkring i vardagen så vill jag hävda att det inte finns ett överdrivet antal jobb som är så kvalificerade att det motiverar en förlängning av utbildningstiden. Med stor sannolikhet har den förordade utbildningstidens längd överskridit det utbildningsbehov som den vuxne individen har i samhället och på arbetsplatsen. Den bild som diskursen om kunskapssamhället emellanåt förmedlar kontrasterar genom att hela arbetsmarknaden framställs som högteknologisk och avancerad. För det fåtalet högkvalificerade jobb det i själva verket handlar om, krävs det nog att urvals- och selekteringsmekanismerna i utbildningssystemet förfinas för att individ och arbete ska finna varandra. Manuel Castells beskrev arbetskraften som indelad i två grupper. Diskursen om kunskapssamhället fokuserar på den självprogrammerbara gruppen och generaliserar hela arbetsmarknaden efter denna grupp. För det stora flertalet, allt mer välutbildade individer (åtminstone i betydelsen lång utbildningstid), som får räknas till den allmänna gruppen av arbetskraften, är risken överhängande för en sänkt arbetstillfredsställelse om individen känner sig ”överutbildad” relativt med sina arbetsuppgifter. För den växande gruppen som förvägras rätten (rätten ur ett humanistiskt perspektiv) att arbeta, som också får räknas till den allmänna gruppen, är situationen troligen förödande.

”Lösningen” som används för bristen på jobb, och som troligen kommer att användas under överskådlig tid, är utbildning, både genom att förlänga basutbildningen, uppmana till

påbyggnadsutbildning och genom att använda utbildning för att sysselsätta dem arbetslösa. På så vis minskar antalet arbetslösa och antalet studerande ökar, vilket harmonierar med uppfattningen om att vi lever i ett kunskapssamhälle. När det gäller deltagare i utbildning *inför* förvärvsarbete används konkurrensen om de allt för få arbetstillfällena som motivation till lärande, och när det gäller individer som deltar i utbildning *istället för* förvärvsarbete, använder välfärdsinstitutionerna i en ökande utsträckning en villkorad ersättning som motivation till lärande. I båda fallen kommer motivationen till ett lärande inom utbildningsverksamheten från den sociala strukturen, och man kan med ganska stor säkerhet hävda att hos många som i dag studerar är motivationen låg och förutsättningen för ett lärande är därefter. Problemet med för få arbetstillfällen går inte att lösa genom utbildning. Problemet med för få arbetstillfällen har sina rötter djupt rotade i den rådande samhällsordningen, väl förankrade i myllan av dem inre motsättningar som det kapitalistiska systemet är byggt på. De som förvägras rätten till ett deltagande i arbetslivet kan betraktas som utsatta för en *lockout*. Lockout är som bekant ett stridsvapen som arbetsgivarna kan använda i en arbetsmarknadskonflikt. Precis som rätten till allmän rösträtt inte var något som kom till skänks från ovan, är rätten till arbete något som måste erövrats och därefter försvaras.

Diskursen om kunskapssamhället och principen om livslångt lärande har, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, mycket lite att göra med en individs lärande. Principen om livslångt lärande, vill jag hävda, erkänner inte (trots att den hävdar det, i EU-kommissionen 2000, 2001) ett *lärande* i vardagen (informellt lärande) utan är helt inriktad mot *utbildning* för arbetsmarknaden. Utbildning för arbetsmarknaden kan reduceras till vad det i grunden handlar om; att erbjuda entiteter som efterfrågas på en marknad. Principen om livslångt lärande utgår från marknaden, identifierar vad som efterfrågas, och skapar entiteter som svarar mot efterfrågan, den fungerar helt enkelt som en marknadsmekanism. De individer som inte efterfrågas tilldelas ett stigma av diskursen om kunskapssamhället. Denna diskurs framställer världen som varande i en naturlig (förutbestämd?) utveckling, och inte som resultatet av en mänsklig verksamhet (och därmed påverkbar). Därav följer förhoppningen att människor i utbildning kan socialiseras in till en föränderlig värld genom att bli förändringsbenägna (underdåniga) och inte kritiska. Denna viljeinriktning önskar förverkliga (alternativt förstärka, om man anser att det önskade redan är förverkligat) en process, där den sociala strukturen determinerar den mänskliga praktiken (för det stora flertalet) medan samhällets elit (kapitalägare och politiskt elitskikt) i sin verksamhet determinerar den sociala strukturen.

Jag har ett flertal gånger behandlat förhållandet att arbetslivsorienterad utbildning används för dem som står längst bort från arbetsmarknaden och att deltagandet i dessa arbetslivsinriktade program har karaktären av ett obligatorium. Det känns som om svaret på frågan *varför det sker* hänger i luften. Ett nyliberalt samhällsbygge saknar per definition en genomtänkt planering, då målet är att marknaden ska styra och att statens verksamhet och inflytande, dvs kontroll och reglering av marknaden, ska reduceras (dock inte på bekostnad av dess innersta kärna; domstol, polis och militär). Från statens sida handlar det om att, genom en sysselsättning, socialt kontrollera de som inte omfattas av lönearbete. Olika marknadsaktörer tillhandahåller vad staten efterfrågar i form av utbildningar och olika arbetslivsorienterade program, och de gör detta till sin affärsidé. Svaret på frågan, varför arbetslösa utbildas för arbetsmarknaden trots att de inte är efterfrågade där, ser jag som resultatet av dessa processer.

John Dewey skrev i *Demokrati och utbildning* att under processen med Tysklands enande under 1800-talet användes utbildning av den tidens makthavare för att förverkliga nationalstaten. Troligen användes även andra politiska verktyg, så utbildningspolitiken var ett av flera politikområden som nyttjades för att stödja skapandet av nationalstaten. Parallellen

med dagens process är uppenbar, men den innehåller säkert skillnader i undervisningens innehåll och utbildningens syfte. Huruvida dagens situation är mer komplex än gårdagens är inte möjlig att utreda här, och bara valet av referensramar för jämförelsen väcker många frågor. Min poäng är i stället att utbildningspolitik på sin mest grundläggande nivå inte handlar om att stödja individers lärande även om dess effekt ofta resulterar i det. Utbildningspolitik, som ett av flera politikområden, ingår i den arsenal av politiska verktyg som står till förfogande för samhällets organisation och administration. Utbildningspolitik är helt enkelt ett av flera verktyg att styra ett samhälle med.

Utbildningsverksamhet används i en ökande omfattning för att skapa individer och därmed samhällen, på ett sätt som gynnar makten. Kapitalägarna vill naturligtvis ha en reproduktion av samhället utan att samhällets grundvalar (deras inkomstkällor i form av den privata äganderätten) rubbas. Därav målsättningen att den uppväxande generationen socialiseras in i samhället genom att vilja, eller åtminstone acceptera, att underordna sig de rådande samhällsförhållanden, trots dess uppenbara svagheter. Det är troligen den önskade effekten av att individer ska anpassa sig, genom att vara förändringsbenägna, till en föränderlig (dock inte vad det gäller dess grundvalar) värld. Men historien visar att människan inte är underordnad eller passiv till sin natur, då hade vi idag levt under samhällsförhållande som för länge sedan genom den mänskliga verksamheten förpassats till historiens gravkammare.

Ovanstående visar att en vilja till en förändring av utbildningens betydelse kräver en vid syn på det pedagogiska forskningsområdet. En vilja till en förändring av utbildningsverksamheten, i riktning mot att tillvarata människans inneboende kvalifikationer, måste övergå i handling som syftar till en förändring över hela det politiska fältet. Utbildningspolitik är mer integrerat med övriga politikområden än vad den är avgränsad från dem. En utbildning, där undervisningen har ett processfokus, orienteringen mot arbetsmarknaden begränsas till individens intresse av framtida yrkesval och ett kritiskt tänkande och analyserande uppmuntras, är inte av intresse för dagens politiska och ekonomiska förvaltning. En utbildningsverksamhet där utbildning konsumeras stödjer ett lärande i högre grad än en utbildning som är en investering inför framtiden, och aktiva individer skapas, när de gör något de är inre motiverade för. Viljan till en grundläggande förändring av utbildningspolitiken måste därför bli en politisk handling som syftar till en förändring av samhällets organisering. Historien visar att inga samhällseliga förhållanden har varat för evigt och människan har en inneboende förmåga till stordåd.

Källförteckning

- Alvesson M. (1999). Utbildning är lösningen. Vad är problemet? *Pedagogisk Forskning* Årg 4 nr 3
- Asplund J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: LiberFörlag
- Asplund J. (2000). *Om undran inför samhället*. Lund: Rahms
- Bauman Z. (1998). *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Beck U. (1998). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Castells M. (2000). *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band 3: Millenniets slut*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Castoriadis C. (1995). *Filosofi, politik, autonomi*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Christensen A. (1984). *Wage labour as social order and ideology*. Stockholm: The Secretariat For Futures Studies
- Dewey J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Dewey J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- EU-kommissionen (1997). *Förslag till riktlinjer för medlemsstaternas sysselsättningspolitik 1998*. http://europa.eu.int/comm/employment_social/elm/summit/eu/guidesv.htm
- EU-kommissionen (1998). *Vad behöver göras? En europeisk sysselsättningsstrategi grundad på fyra pelare*. http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/elm/summit/eu/pilarsv.htm
- EU-kommissionen (2000). *Memorandum om livslångt lärande*. <http://europa.eu.int/comm/education/life/memosv.pdf>
- EU-kommissionen (2001). *Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande*. http://europa.eu.int/eur-lex/sv/com/cnc/2001/com2001_0678sv01.pdf
- Fairclough N. (1998). *Global capitalism and critical awareness of language. A draft of a paper*. <http://www.schools.ash.org.au/litweb/norman1.html>
- Fairclough N. (2001). *Language and power. Second edition*. Essex: Pearson Education Limited
- Gymnasiekommittén (2003). *Gymnasiekommittén 2000. Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. SOU 2002:120. <http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/sou/>
- le Grand C., Szulkin R., Tåhlin M. (2001). Har jobben blivit bättre? En analys av arbetsinnehållet under tre decennier. Kommittén Välfärdsbokslut/SOU 2001:53. *Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde*. Stockholm: Fritzes
- Lyttkens L. (1985). *Den disciplinerade människan*. Slutrapport för framtidsstudien: Värderingsförskjutningar i det svenska samhället. Stockholm: Liber Förlag och Sekretariatet för framtidsstudier
- Lødemel I., Trickey H. (2001) (red). *An offer you can't refuse. Workfare in international perspective*. Bristol: The Policy Press
- Løvlie L. (1999). Utbildningsreformens paradoxer. I: Säfström C. A., Östman L. (red). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Ministerrådet (2001). Europeiska Unionens Råd – Utbildning. *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen*. http://europa.eu.int/comm/education/obj_sv.pdf

- Ministerrådet (2002). Europeiska Unionens Råd – Utbildning. Lägesrapport: *Detaljerat arbetsprogram för uppföljning av målen för utbildningssystemen i Europa*.
<http://register.consilium.eu.int/pdf/su/02/st06/06365s2.pdf>
- Postman N. (1997). *När skolans klocka klämtar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Regeringskansliet (2000). *Förslag till åtgärder avseende rekrytering*. Promemoria från Utbildningsdepartementet, juni 2000.
http://www.utbildning.regeringen.se/ansvarsomr/universitet/pdf/rekrytering_pm.pdf
- Regeringskansliet (2002). *Sveriges handlingsplan för sysselsättning 2002*.
Finansdepartementet och Näringsdepartementet, maj 2002
- Richardson G. (1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2001). *Trettio år med "skola – arbetsliv" – en översikt*. Dnr 01-79/00
<http://www.skolutveckling.se/skolarb/index.html>
- Sohlman Å. (1996). *Framtidens utbildning. Sverige i internationell konkurrens*. Stockholm: SNS Förlag
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*.
http://social.regeringen.se/propositionermm/sou/pdf/sou2000_39.pdf
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Samtliga webbadresser har jag kontrollerat idag 2003-05-21.