



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 440  
Kandidatuppsats, 10 poäng  
41-60 poäng  
Datum: 2002-06-04

# Utbildning för arbetslivet, eller för livet?

En kritisk diskursanalys av EU:s utbildningspolitik

Bengt Hallberg

Handledare:  
Birgit Hansson

## ABSTRACT

- Arbetets art: 41 - 60 poängsuppsats
- Sidantal: 31 sidor
- Titel: Utbildning för arbetslivet, eller för livet?  
En kritisk diskursanalys av EU:s utbildningspolitik.
- Författare: Bengt Hallberg
- Handledare: Birgit Hansson
- Datum: 2002-06-04
- Bakgrund: EU har inlett en process som syftar till att förändra de olika utbildningssystemen i medlemsländerna, och samla allt under ett gemensamt paraply; livslångt lärande.
- Syfte: Mitt syfte är att belysa vilken syn på den lärande individen och på utbildningsväsendet som EU-kommissionens utbildningsdiskurs förmedlar till politiska beslutsfattare.
- Metod: Kritisk diskursanalys, som baseras på Norman Faircloughs teorier om diskursers dialektiska relation med den sociala verkligheten. Metoden tillämpas på EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande.
- Resultat: EU-kommissionen vill orientera utbildningen mot arbetsmarknaden i högre grad än vad som är fallet idag, och individens behov av lärande är underordnat storföretagens behov av utbildad arbetskraft. EU-kommissionens diskurs förmedlar en bild av människan som en passiv individ. Bilden av den passiva individen främjar ett pedagogiskt system som bygger på förmedlingspedagogik och risken är stor att utbildning i Sverige, i framtiden kommer att kosta pengar för den studerande.
- Nyckelord: Livslångt lärande, utbildning, EU, memorandum, diskurs, diskursanalys.

# Innehållsförteckning

<b><u>1</u></b>	<b><u>INLEDNING</u></b> .....	<b>1</b>
<u>1.1</u>	<u>BAKGRUND OCH PROBLEMOMRÅDE</u> .....	1
<u>1.2</u>	<u>SYFTE</u> .....	2
<b><u>2</u></b>	<b><u>TEORI</u></b> .....	<b>3</b>
<u>2.1</u>	<u>UTBILDNING OCH LÄRANDE</u> .....	3
<u>2.1.1</u>	<u><i>Utbildning och lärande efter individens behov</i></u> .....	4
<u>2.1.2</u>	<u><i>Utbildning och lärande som svar på omgivningens behov</i></u> .....	4
<u>2.1.3</u>	<u><i>Memorandum om livslångt lärande</i></u> .....	5
<u>2.2</u>	<u>DISKURSIV PRAKTIK</u> .....	6
<u>2.3</u>	<u>SOCIAL PRAKTIK</u> .....	8
<b><u>3</u></b>	<b><u>METOD</u></b> .....	<b>12</b>
<u>3.1</u>	<u>BESKRIVNING AV ANALYSVERKTYG</u> .....	13
<u>3.1.1</u>	<u><i>Diskursiv praktik</i></u> .....	13
<u>3.1.2</u>	<u><i>Text</i></u> .....	14
<u>3.1.3</u>	<u><i>Social praktik</i></u> .....	15
<u>3.2</u>	<u>BESKRIVNING AV MIN ARBETSGÅNG</u> .....	15
<b><u>4</u></b>	<b><u>RESULTATANALYS</u></b> .....	<b>17</b>
<u>4.1</u>	<u>EU-KOMMISSIONENS MEMORANDUM, DISKURSIV PRAKTIK</u> .....	17
<u>4.2</u>	<u>EU-KOMMISSIONENS MEMORANDUM, TEXTANALYS</u> .....	20
<u>4.2.1</u>	<u><i>Konstituering av den sociala verkligheten</i></u> .....	20
<u>4.2.2</u>	<u><i>Konstituering av sociala relationer och identitet</i></u> .....	22
<u>4.3</u>	<u>DEN SOCIALA PRAKTIKEN</u> .....	24
<u>4.3.1</u>	<u><i>Den marknadsbaserade kunskapsdiskursens innebörd</i></u> .....	24
<u>4.3.2</u>	<u><i>Den marknadsbaserade kunskapsdiskursens sociala ursprung</i></u> .....	25
<u>4.3.3</u>	<u><i>Konsekvenser inom utbildningsväsendet</i></u> .....	26
<b><u>5</u></b>	<b><u>DISKUSSION</u></b> .....	<b>29</b>
	<b><u>KÄLLFÖRTECKNING</u></b> .....	<b>31</b>

# 1 Inledning

## 1.1 *Bakgrund och problemområde*

Hösten år 2001 skrev jag en B-uppsats inom ämnet Pedagogik där jag undersökte och jämförde vilken kunskapssyn som låg till grund för EU:s respektive Skolverkets syn på ett livslångt lärande. Analysen resulterade i en diskussion kring syftet med lärande och utbildning. Ska lärande och utbildning organiseras efter individens välbefinnande eller efter samhällets behov? Denna grundläggande skiljelinje i synen på utbildning är min utgångspunkt för denna uppsats och är aktuell mot bakgrund av EU:s uttalade målsättning att förändra utbildningssystemen inom unionen. Som jag visar i den ovan nämnda uppsatsen har EU en instrumentell kunskapssyn och vill organisera utbildningen efter storföretagens behov, eller som EU-kommissionen (2000, 2001) formulerar det; stärka Europas konkurrenskraft på världsmarknaden. Skolverkets kunskapssyn har en inriktning mot individens självutveckling med ett jämlikhets- och demokratiperspektiv, dock med inslag av humankapitalteorin. Förändringsprocessen av utbildningssystemen inom EU har inletts och de femton medlemsländerna har under år 2001, efter en remissrunda i respektive land, lämnat synpunkter på EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande. Memorandum är ett dokument, producerat av EU-kommissionen, som låg till grund för en europaomfattande diskussion om unionens framtida utbildningssystem.

Förändringsprocessen av utbildningssystemen inom EU förs fram under begreppet *livslångt lärande*. Detta begrepp är inte nytt. Livslångt lärande debatterades under 1960- och 70-talen, men då var innehållet ett annat. Rubenson (1996) visar hur innehållet har förändrats från att ha haft en prägel av humanism och jämlikhetstänkande till ett ekonomisk-politiskt perspektiv på 1990-talet där marknadskrafterna hyllades. Förändringen av begreppets innehåll indikerar en förändring av den utbildningspolitiska diskursen.

Filosofilexikonet från 1988 ger ordet diskurs betydelsen av tal, samtal, dryftande. I en vidare betydelse kan diskurs förklaras som ett speciellt sätt att bruka språket på när man talar om verkligheten. Diskursteoriens utgångspunkt bygger på en socialkonstruktivistisk grund där det inte är intressant att söka efter en "objektiv sanning". Människans kunskap om verkligheten är beroende av hennes historiska och sociala position och är därmed ingen avbildning av verkligheten utan den är konstruerad. Jag kommer att använda begreppet diskurs som att utifrån ett speciellt perspektiv, med hjälp av språket, tala om, tänka på eller förstå verkligheten eller en del av verkligheten. Diskurs har med andra ord betydelse för hur människan uppfattar verkligheten.

En förändring av en bredare diskurs kan ses som ett uttryck för rörelse (eller förändring), vi är på väg från en form av samhälle till en annan form av samhälle, alternativt vi är bara på väg. Ingelstam (1988) anser att man bör vara skeptisk mot slagord som beskriver en samhällsform vi är på väg mot. De ingår i en kamp om vår uppmärksamhet, våra föreställningar och vår världsbild. Privilegiet att formulera dagordningen innebär samtidigt att bevisbördan avlägsnas. De som formulerar en dominerande diskurs inom en samhällelig domän tar sig tolkningsföreträde och de som ifrågasätter diskursen får bevisbördan. Man kan betrakta alla

dessa nya ord vi fick på 90-talet som var sammansatta med ordet kunskap, t ex kunskapssamhälle och kunskapsföretag. Dessa ord kan man se som element i byggandet av en ny världsbild som indikerar att en *annan* sorts kunskaps önskas av *någon*. Valet av begreppet livslångt lärande för att genomföra förändringar av utbildningssystemen i EU är intressant. Vem vill vara motståndare till att lära sig, framför allt när vi nu sägs vara på väg in i kunskapssamhället och kunskapsåldern. I kampen om vår världsbild deltar samhällskrafter som har olika syn på lärande och utbildning. Jag identifierade ovan två olika synsätt på utbildning, två olika utbildningsdiskurser, där den ena diskursen är orienterad mot företagets behov och den andra är orienterad mot individens välbefinnande.

Förverkligandet av ett livslångt lärande hanteras som en övergripande del av sysselsättningsstrategin inom EU och representanter från de europeiska storföretagen har visat ett stort intresse för frågan. Bland annat har den privata direktörsklubben ERT, European Round Table of Industrialists, bearbetat EU under flera år för att ett förverkligande av livslångt lärande, med ett specificerat innehåll, ska ske. EU-kommissionens utbildningsdiskurs ska främja de europeiska storföretagens behov av utbildad arbetskraft och kommissionen ser livslångt lärande som ett verktyg för att bevara och förbättra Europas konkurrenskraft. Om utbildningssystemens uppgifter reduceras till att förse företagen med humankapital är det troligt att förändringar sker i individens relation till sin omgivning och hennes syn på sig själv. Vilket utrymme finns det för individens välbefinnande och behov av ett stimulerande lärande i kommissionens utbildningsdiskurs och vilken bild förmedlar diskursen av individen?

## **1.2 Syfte**

Mitt syfte är att belysa vilken syn på den lärande individen och på utbildningsväsendet som EU-kommissionens utbildningsdiskurs förmedlar till politiska beslutsfattare. För att åstadkomma detta kommer jag att analysera relationen mellan kommissionens utbildningsdiskurs och den sociala verkligheten.

## 2 Teori

Ett diskursanalytiskt angreppssätt är inte bara metoder för analys. Det är en teoretisk och metodisk helhet, ett paket, menar Jørgensen och Phillips (2000). Därför kommer jag i detta kapitel integrera teori och metod. Den detaljerade beskrivningen av metoden och mitt arbetssätt sker i nästa kapitel.

Centralt i den undersökningsmetod jag använder är Norman Faircloughs teorier om kritisk diskursanalys. Fairclough är professor i socio-lingvistik, *Language in Social Life*, vid Lancasters universitet och har under 1980- och 90-talen utvecklat teorier och metoder för kritisk diskursanalys. Två centrala begrepp i Faircloughs teorier är *den kommunikativa händelsen* och *diskursordning*. Den kommunikativa händelsen, t ex ett tal, ett dokument eller en film, utspelar sig i en diskursordning. Diskursordningen är summan av de diskurser som används inom en samhällelig domän. Kapitlets indelning i tre delkapitel harmonierar med de tre dimensioner som finns i Faircloughs modell av en kommunikativ händelse. Denna modell presenteras i metodkapitlet. Det första delkapitlet är orienterat mot utbildning och lärande. Det andra delkapitlet är orienterat mot den diskursiva praktiken och presenterar den övergripande teorin bakom metoden jag kommer att använda. Det tredje delkapitlet är orienterat mot den sociala praktiken.

### 2.1 *Utbildning och lärande*

Under mänsklighetens historia har ett indirekt lärande varit det vanligaste. Överföring av de vuxnas kunskap och färdigheter till barnen har skett genom de senares deltagande i vuxenaktiviteter, eller genom lek. Med civilisationens utveckling genom industrialiseringen växte gapet mellan de ungas färdigheter och de vuxnas angelägenheter. Frånsett mindre avancerade uppgifter blev de ungas lärande genom deltagande i vuxnas arbete allt svårare. Vuxenlivets arbetsuppgifter avlägsnade sig både innehållsmässigt och rumsligt från de ungas liv och behovet av ett organiserat lärande växte fram. (Dewey 1997)

I ett organiserat lärande, i betydelsen att lärandet är skilt från miljön där de nya färdigheterna ska tillämpas, är risken stor att det som studeras känns abstrakt. Dewey (1997) menar att studier blir ineffektiva då den lärande endast föreläggs en läxa att lära sig. Studier där den lärande inser att detta är något som angår henne blir däremot effektiva. Denna koppling, av ett objekt eller ett ämne med främjandet av en ändamålsenlig aktivitet, är grundläggande i teorin om intressets roll i organiserat lärande.

I detta delkapitel kommer jag att behandla de två synsätt på utbildning och lärande som är nämnda ovan samt beskriva bakgrunden till och hanteringen av EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande. Skillnaden mellan de två utbildningsdiskurserna återspeglar, vad Dewey (1997) kallar, den djupaste motsättningen inom pedagogiken. Utbildning som förberedelse för nyttigt arbete och utbildning som förberedelse för den arbetsfria tiden. Dewey menar att isoleringen av olika värden genom ämnesindelning och

motsättningen dem emellan inte är inneboende egenskaper, utan återspeglar sociala motsättningar.

### 2.1.1 Utbildning och lärande efter individens behov

En av de första beskrivningarna av livslångt lärande finns i Faure-kommissionens rapport till UNESCO 1972. I denna rapport definieras livslångt lärande, enligt Andersson och Bergstedt (1996), som att:

1. pågå under människans hela liv.
2. leda till ett systematiskt förvärvande av, förnyelse av samt komplettering av kunskaper, färdigheter och attityder – något som nödvändiggörs av de kontinuerliga förändringarna i människors levnadsbetingelser.
3. ytterst främja varje människas självförverkligande.
4. vara beroende av en ökad förmåga och en ökad motivation hos människor att engagera sig i självstyrda inlärningsaktiviteter.
5. erkänna alla slag av pedagogisk påverkan av formellt, icke-formellt som informellt slag.

Denna beskrivning av ett livslångt lärande utgår helt och hållet från individen och frånvaron av omgivningens behov och krav, t ex företags behov av utbildad arbetskraft, är total. Detta synsätt på utbildning och lärande, som bygger på individens självförverkligande med inslag av ett jämlikhetstänkande, kallar jag humanistisk utbildningsdiskurs. Synen på utbildning som individuell utveckling har sina rötter i Deweys (1997) dialektiska syn på liv och utveckling; att leva är att utvecklas och att utvecklas är att leva. De pedagogiska konsekvenserna blir att lärandeprocessen inte har ett mål bortom sig själv, målet är själva processen, dvs lärandet. Vidare att lärandeprocessen är en process av kontinuerlig omorganisation, rekonstruktion och omgestaltning. Det enda ”målet” med lärandeprocessen är att ge kapacitet åt fortsatt lärande.

### 2.1.2 Utbildning och lärande som svar på omgivningens behov

Under 1990-talet har samhället förändrats genom att en nyliberal diskurs breddat ut sig, först inom de dominerande samhällsskikten och sedan har den sipprat ner till institutioner, myndigheter och kommuner. Detta innebär även att synen på utbildning och dess funktion förändras. Den nyliberala diskursens utbredning till utbildningsväsendet kallar jag marknadsbaserad kunskapsdiskurs. Den bygger på att kunskap, och därmed utbildning, har förtingligats och kan hanteras som objekt på en marknad som fungerar efter de marknadsekonomiska principerna om tillgång och efterfrågan. Det överensstämmer med en av de tendenser Fairclough (1992) har identifierat i olika sociala domäner. *Commodification* är processen i samhällliga domäner, vars huvuduppgift inte är att producera varor till försäljning, ändå organiseras och uppfattas i termer av produktion, distribution och konsumtion av varor.

Den marknadsbaserade kunskapsdiskursen vilar på en instrumentell kunskapssyn. Gustavsson (2000) menar att denna syn på kunskap saknar en säker grundval, den är både osäker och felbar. Kunskap betraktas som ett verktyg för att nå mål och för att hantera tillvaron praktiskt, den består av provisoriska sanningar. Detta medför även att det finns motsättningar i synen på kunskap. Daun (1997) menar att den nyliberala synen på kunskap är kluven. Samtidigt som

den högteknologiska industrin kräver processkunskaper och kreativitet, önskar nyliberalerna behålla nationella prov och betyg, trots att det hämmar de önskade egenskaperna hos de studerande. Orsaken är, med nyliberala ögon, det urval och den skiktning av årskullarna, som standardiserade prov och betyg medför.

Undervisning som vilar på en instrumentell kunskapssyn förmedlar värden som inte har något värde i sig själv. Ämnen studeras på grund av något mål bortom dem själva. Ett ämne, som inte har ett omedelbart värde för individen, presenteras i stället som att det har ett instrumentellt värde, dvs ämnets värde blir att användas som ett medel för att nå ett mål. (Dewey 1997)

### 2.1.3 Memorandum om livslångt lärande

Europeiska rådets<sup>1</sup> möte i Lissabon mars år 2000 beslutade att EU ska bli världens största ekonomi år 2010. Genomförandet av detta beslut kallas för Lissabonprocessen. I slutsatserna från mötet heter det att inriktningen på livslångt lärande är en förutsättning för en lyckad övergång till en kunskapsbaserad ekonomi och ett kunskapsbaserat samhälle. Några månader senare, vid Europeiska rådets möte i Feira juni år 2000, uppmanades medlemsstaterna, ministerrådet och kommissionen att fastställa enhetliga strategier och praktiska åtgärder för att främja livslångt lärande för alla. I november samma år gav kommissionen, som svar på Feirabeslutet, ut ett Memorandum om livslångt lärande. Syftet med memorandum var att inleda en Europaomfattande debatt om en övergripande strategi för genomförandet av livslångt lärande, och att denna debatt skulle föras så nära medborgarna som möjligt. Drygt 12 000 EU-medborgare deltog i någon form i detta samråd. (EU-kommissionen 2000, 2001)

I Sverige samordnades den nationella konsultationen av en arbetsgrupp för utbildningsfrågor inom EU som är knuten till utbildningsdepartementet. Arbetsgruppen består av representanter från tre departement; närings-, justitie- och utrikesdepartementet samt representanter från myndigheter, arbetsmarknadens parter och organisationer.

Myndigheter och organisationer valde olika sätt att genomföra sina debatter på. Under maj och juni 2001 rapporterade de tillbaka resultatet till utbildningsdepartementet. Högskoleverket fick regeringens uppdrag att remittera memorandum till universitet och högskolor. 27 lärosäten lämnade skriftliga svar. Högskoleverket sammanställde remissvaren och tillsammans med sitt eget yttrande redovisades uppdraget<sup>2</sup> den 31 maj 2001 till utbildningsdepartementet. Den 10 maj 2001 anordnade utbildningsdepartementet en hearing om memorandum som ett sätt att samla in åsikter. Inbjudna var arbetsgruppen för utbildningsfrågor inom EU samt ett flertal organisationer och myndigheter.

Utbildningsdepartementet (2001) sammanställer och analyserar den nationella konsultationen i en rapport som publiceras den 12 juni 2001. Ovanstående beskrivning av den nationella konsultationen är hämtad från rapporten. Rapporten strävar efter att förmedla olika aktörers ibland motstridiga uppfattningar och är inte skriven för att förmedla *en* bild av det svenska samhällets inställning till livslångt lärande och memorandum.

---

<sup>1</sup> Europeiska rådet består av stats- eller regeringschefer för de 15 medlemsländerna samt kommissionens ordförande.

<sup>2</sup> Högskoleverkets rapport finns för nedladdning: <http://www.hsv.se/verksamhet/utredningar/LLLSkrivelsen.pdf>



Memorandum är ett 24-sidors dokument, plus två bilagor, och består av fem avsnitt. Det första avsnittet, *Inledning*, tar upp dokumentets bakgrund och beskriver dess uppbyggnad. Avsnitt två, *Livslångt lärande – Dags att agera*, behandlar och argumenterar för de två övergripande mål med livslångt lärande som medlemsländerna är eniga om; främja ett aktivt medborgarskap<sup>3</sup> och främja anställbarhet. I avsnitt tre, *Ett medborgarnas Europa genom livslångt lärande*, beskrivs de förändringar i näringslivet och i samhället som kräver en förändring av utbildningssystemen. Avsnitt 4, *Insatser inom livslångt lärande: sex centrala budskap*, består av sex budskap som utgör ramen för den debatt som memorandum ska lägga grunden för. Avsnitt fem, *Att mobilisera resurser till livslångt lärande*, ger exempel åt medlemsländerna på lämplig verksamhet, för att förverkliga ett livslångt lärande.

## 2.2 *Diskursiv praktik*

Det är med hjälp av språket vi förstår världen. Men samtidigt som språket möjliggör förståelse utgör det även en begränsning. Det vi inte har ord för kan vi heller inte förstå, då det krävs någon form av verktyg för att kunna representera världen. Ord kan dessutom representera olika betydelser för olika människor. Diskursiv praktik är en form av social praktik där man skapar och tolkar texter (texter i en vid betydelse, kan vara t ex ett TV-program eller en tidningsartikel). En diskurs representerar världen på ett speciellt sätt. En förändring i en diskurs medför då en förändring i hur människan tolkar världen, dvs diskurs konstituerar verkligheten.

Kritisk diskursanalys är inget nytt men det är först på 1980-talet som den blivit mera känt. Metoden belyser hur språkkonventioner och språkbruk blir verktyg för maktutövning, samt belyser ideologiska processer som folk i allmänhet inte är medvetna om, skriver Fairclough (1992a). Som viktiga influenser pekar han ut Pierre Bourdieu, Michel Foucault och Jürgen Habermas, teoretiker vars arbeten han anser har varit relativt språkorienterade. Det *kritiska* i en kritisk diskursanalytisk ansats syftar till att visa på den roll som diskursiv praktik har för att upprätthålla ojämlika maktförhållanden, skriver Jørgensen och Phillips (2000) angående kritisk forskning. Kritisk diskursanalytisk forskning ställer sig på de förtryckta samhällsgruppernas sida. Alvesson och Deetz (2000) har samma syn då de menar att kritisk forskning syftar till att rubba den rådande sociala verkligheten. Genom att ge impulser till frigörelse från eller motstånd mot det som dominerar ska människans vilja och förmåga att fritt välja stödjas.

Det centrala i kritisk diskursanalys är, enligt Fairclough (1992) att kartlägga relationen mellan språkbruket och hur verkligheten tolkas, dvs hur språkbruket (den diskursiva praktiken) konstituerar verkligheten (den sociala praktiken<sup>4</sup>) samt även hur verkligheten konstituerar språkbruket. Konstituering omfattar producering, reproducering samt förändring av tidigare praktik. I samband med diskursanalyser brukar oftast Foucault nämnas. Antingen för att hans teorier är centrala i diskursanalysen eller för att diskursanalysen refererar till hans teorier. Det

---

<sup>3</sup> Enligt Dewey (1997) var detta utmärkande för de unga nationalstaterna i 1800-talets Europa; att utbilda medborgaren och inte människan.

<sup>4</sup> Fairclough använder benämningen *sociocultural practice* och avser då sociala och kulturella företeelser som den kommunikativa händelsen är en del av (Fairclough 1995). Jag anser att detta omfattas av den svenska benämningen *social* och gör fortsättningsvis denna översättning.

som skiljer Foucault från kritisk diskursanalys och framför allt från Fairclough är den senares intresse för förändring. Medan Foucault tenderar till att göra nedslag i historien, och analysera strukturen vid ett givet tillfälle, studerar Fairclough processen. Det dialektiska perspektivet gör att han anser att diskurser konstituerar den sociala verkligheten *samt* konstitueras av den samma. Fairclough (1995) menar att diskurser bidrar till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer samt en representation av världen i form av ett kunskaps- och betydelsemönster. Detta är aktiviteter som är närvarande i alla texter och i delar av texter.

Ett dialektiskt synsätt ser jag som nödvändigt i en kritisk diskursanalys. Joachim Israel (1980) menar att dialektiken handlar om processer. Process är förändring i åtminstone två betydelser, i betydelsen rörelse i tidsrumsdimensionen samt som förändring i betydelsen av förvandling av det givna. Rörelse, betraktad som evolution, är förvandling av det givna och skapande av komplexa strukturer. Begreppen struktur och process står i motsättning till varandra, samtidigt som de kompletterar varandra. Utan en struktur blir det ingen process och utan process blir det ingen struktur. Israel menar att med ett dialektiskt tänkande utgår man från processen som det primära. Strukturen betraktas då som en temporär egenskap av processen, en aspekt av rörelsen vid en viss tidpunkt. Med detta synsätt blir en till synes stabil struktur endast en aspekt av en långsam process.

Begreppet livslångt lärande kan man betrakta som en *flytande signifikant*. Flytande signifikanter är de element som olika diskurser försöker ge innehåll åt på sitt vis, enligt Jørgensen och Phillips (2000). Den humanistiska utbildningsdiskursen gav ett visst innehåll åt den flytande signifikanten livslångt lärande. Under 90-talet lyckades den marknadsbaserade kunskapsdiskursen genom kamp tillskriva den flytande signifikanten livslångt lärande ett annat innehåll. Signifikantens betydelse är dock inte fixerad, den flyter fortfarande. Olika författare och organisationer avser ofta olika saker när de refererar till ett livslångt lärande. Relationen mellan olika diskurser, såväl inom samma diskursordning som mellan olika diskursordningar, ska således betraktas och analyseras dialektisk. Det kan uttryckas som att ting ska betraktas i dess utveckling och inte i ett statiskt tillstånd.

Dialektiken utspelas såväl inom en diskursordning som mellan olika diskursordningar. Ett uttryck för detta är när en diskurs ger betydelse åt element som ligger utanför diskursen. Som exemplet ovan när den marknadsbaserade kunskapsdiskursen ger en ny betydelse åt begreppet livslångt lärande. Fairclough (1992) ser detta som ett uttryck för *interdiskursivitet*. Nya sätt att använda olika diskurser inom diskursordningen och mellan olika diskursordningar gör att gränserna skiftar. Detta är vanligt under samhällsförhållanden som främjar förändring. Det är dock inte fråga om *en* diskurs som dominerar i samhället. Inte heller är *alla* diskurser jämlika. Däremot kan en diskurs vara dominerande inom en samhällelig domän (diskursordning) utan att för den delen vara enväldig inom domänen. Det är människor som genom sitt språkbruk skapar och utgör en diskurs och genom att ändra språkbruket ändras även diskursen. Men då människor inte är jämlika får ett visst språkbruk större genomslag än ett annat. Pengar kan köpa utrymme i media för att förmedla en diskurs som påverkar språkbrukarnas praktik.

En text är aldrig helt nyskapande och det går inte att avstå från att använda ord som andra redan använt. En kommunikativ händelse bygger på tidigare kommunikativa händelser, man börjar aldrig om från början. Om man betraktar denna uppsats som en kommunikativ händelse så bygger den på texterna i källförteckningen samt på andra texter som ingår i min förförståelse. Detta kallar Fairclough (1992) för *intertextualitet*. Texten ger en tolkning av historien samtidigt som historien har inflytande på texten. Dessa två verktyg, interdiskursivitet och intertextualitet, används för att analysera en texts stabilitet och förändring över tiden.

I samhällen där det finns maktrelationer baserade på klasskillnader skapas ideologier. Fairclough ser ideologi som betydelse i maktens tjänst. Diskurser skapas och formas av de maktrelationer som finns i samhället samt laddas i högre eller lägre grad med ideologi. De ideologiska diskurserna är de diskurser som bidrar till att reproducera eller förändra maktrelationer. Ideologier som är inbäddade i diskursiva praktiker blir mest effektiva när de naturaliseras och når status av ”sunt förnuft”. Detta förhållande ska dock inte övervärderas. Fairclough ser människan som ett aktivt subjekt som skapar ett eget betydelsemönster av relationer till ideologier hon utsätts för. Detta mönster innehåller sina egna motsättningar och därmed ett frö till motstånd. Dialektiken mellan individen som en aktiv agent och som ett ideologiskt offer är beroende av de sociala förhållanden som är rådande. (Fairclough 1992)

Hegemoni är såväl ledarskap som dominans inom ekonomiska, politiska, kulturella och ideologiska samhällsdomäner. Analys av hegemoni innebär fokus på instabila förhållanden mellan klasser och grupper, vilka konstruerar, bevarar och bryter allianser och relationer av dominans/underordning och som tar ekonomisk, politisk eller ideologisk form. Hegemonisk kamp finns även inom civila institutioner som skolan och familjen. (Fairclough 1992)

## 2.3 Social praktik

Zygmunt Bauman ser jag som en kritisk betraktare av vår samtid. Jag låter hans metaforiska framställningar utgöra utgångspunkt för min beskrivning av den sociala verkligheten. Syftet med denna uppsats är att analysera relationen mellan EU:s utbildningsdiskurs och den sociala praktiken. Då EU är europeisk i sin uppbyggnad och global i sin praktik är det nödvändigt att studera vad globalisering är och vad det innebär. Bauman (2000) ser fenomenet globalisering som bestående av två processer, en globaliserande och en lokaliserande process:

Vare sig vi vill det eller ej befinner vi oss alla, frivilligt eller ofrivilligt, i rörelse. Vi förflyttar oss även om vi fysiskt står still: orörlighet är inget realistiskt alternativ i en värld av ständig förändring. Icke desto mindre är effekterna av denna nya omständighet radikalt ojämlika. Vissa av oss blir fullt och sant ”globala”; vissa sitter fast i sin ”lokalitet” – en varken behaglig eller uthärdlig belägenhet i den värld där de ”globala” slår an tonen och författar reglerna för livets spel. (Bauman 2000 s6)

Utifrån detta synsätt blir effekterna av globaliseringens dialektik på oss människor att vi i olika grad blir globaliserade eller lokaliserade. I en värld där vi ständigt är i rörelse är vi också resenärer, men vi reser inte alla i samma klass. Bauman (2000) menar att en del av oss är turister medan andra är vagabonder. Turisterna är de globaliserade medan vagabonderna är de lokaliserade. Vagabonderna är de som blir kvar när det globaliserade kapitalet flyttar verksamheten från ett territorium på jordklotet till ett annat.

De bojar som nationalstaten innebär för vagabonderna, har kapitalet och turisterna för sin egen del sprängt. Bauman (1999) belyser hur globaliseringen av kapitalet, finanserna och informationen medfört att de befriats från lokal och nationalstatlig kontroll. Detta är i och för sig inget nytt. Redan i mitten av 1910-talet studerade Lenin (1972) den tidens ”globalisering”. Resultatet publicerades i boken *Imperialismen som kapitalismens högsta stadium*. Det nya är

snarast hur långt processen har fått fortskrida. Jakten på finansiella klipp överskuggar i allt högre grad produktionen av varor och tjänster. Betydelsen av att upprätthålla börskursen (ägarvärdet) är ofta viktigare än lagar som lokala regeringar instiftar. Detta kan åskådliggöras av det amerikanska energihandelsföretaget Enron som med hjälp av revisionsfirman Arthur Andersen visade på nya nivåer av girighet, maktfullkomlighet och arrogans inför det gemensamma. När Enron kollapsade i december 2001 var det troligen världens största företagskonkurs någonsin. Centralt i Baumans (1999, 2000) samhällsperspektiv är maktens och politikens åtskiljande. Ett multinationellt företag som utsätts för en lokal regerings nyfikenhet eller kontroll kan enkelt dra upp sina bopålar och dra vidare till ett vänligare territorium. Bauman ser det som att de krafter som är mest avgörande i forlandet av människans tillvaro är globaliserade medan de verktyg som erbjuds medborgaren för kontroll och inflytande är och förblir lokalt begränsade. Detta förhållande av rörlighet ger en maktfördel till det globaliserade kapitalet medan politiken är begränsad av territoriella gränser.

*Agoran*, den sfär där kommunikation mellan den offentliga och den privata sfären är avsedd att ske, kan angripas på två sätt, menar Bauman (1999 s104ff). Det ena sättet är den totalitära tendensen som under 1900-talet exemplifierades av fascism och stalinism samt en mängd blekare men inte mindre otäckta varianter. Den totalitära tendensens mål är att utplåna den privata sfären och strypa kommunikationskanalerna mellan det offentliga och vad som återstår av det privata. En ideologi behövs som kan användas som en stege upp till statsmakten, därefter behövs den inte. I exemplet med stalinism anser jag dock att en ideologi behövdes och användes hela tiden. Stalinismen behövde auktoriteten från Marx och Engels samt bemyndigandet från Lenin och den ryska revolutionen för att inför massorna legitimeras sitt maktinnehav. Ideologin var dock en fasad och innehållet borta.

Denna form av invasionstrupper, ”det offentliga” representerat av den lagstiftande och verkställande makten, är lätt att identifiera och uppmärksamma. Det andra sättet *agoran* kan angripas på, som sker idag, saknar en reguljär armé med stab och samlat kommando. Bauman (1999) ser inga reguljära styrkor utan en oregerlig och skiftande massa av ouniformerade inkräktare som denna gång korsar gränsen, inte från det offentliga, utan denna gång från det privata. ”Det offentliga” reguljära arméer har dragit sig tillbaka från slagfältet så det finns ingen som kan hejda framryckningen. För den offentliga makten framstår *agoran* alltmer som ett ingenmansland.

Den globala tendensen av maktens åtskiljande från politiken, dvs politikens minskade makt över framför allt ekonomiska frågor, har varit framträdande under 1980- och 1990-talen. Avregleringarna av kapital- och valutamarknaderna på 1980-talet gav kapitalägarna de vapen som krävdes för framryckningen på 1990-talet. De beslut som fattas i de slutna styrelserummen behöver trots allt förankras politiskt. På senare år har detta allt oftare varit möjligt endast under massivt polisbeskydd. Nya exempel tillkommer för varje gång Europeiska rådet, eller andra sammanslutningar av världens ledare, träffas. De utestängda och övervakade vagabonderna räknas nu i 10 000-tal och 100 000-tal vid dessa möten. Rummets krympning och omedelbar kommunikation underlättar organiseringen av motståndet mot kapitalets och turisternas hegemoni. Tekniken som möjliggör detta påverkar även *agoran* och en bättre benämning anser jag är *agora*, i obestämd form. I dagens samhälle finns en mångfald av mötesplatser där olika sociala rörelser träffas och mycket av dialogen sker digitalt. Dialogen sker alltid utifrån ett visst perspektiv, en viss diskurs. Diskursen kan vara enhetlig, men ofta bygger den på en eller flera andra diskursen.

När ett antal nationalstater slår sig samman och bildar en gemenskap (EU) sker ingen grundläggande förändring av ovanstående. Vagabonder från andra territorier som försöker ansluta sig till gemenskapen stoppas vid territoriegränsen. Andra drunknar i haven eller kvävs i containrar när de söker gemenskap. Samtidigt kan turisterna, exemplifierad av ERT-medlemmen Percy Barnevik, tilldela sig själva pensionsförmåner som vida överstiger vagabondernas fattningsförmåga. De nya makthavarna, turisterna som tidigare höjt sig över sina respektive nationella medborgarskap, höjer sig nu över den nya gemenskapens medborgarskap.

EU-projektet ser jag som ett svar på de inre motsättningar som Marx (1970) identifierade i kapitalismen. Produktionen vilar på relationen mellan löntagare, som säljer sin arbetskraft, och kapitalägare, som köper löntagarnas arbetskraft. Kapitalägaren vill minimera sina kostnader, bl a löner och skatter, samt maximera sina intäkter. Detta är nödvändigt för företagets överlevnad i en kapitalistisk ekonomi där konkurrensen om marknaderna företagen emellan blir allt hårdare. Det kan uttryckas som ett "val" mellan att äta och att ätas. Samtidigt minskas avsättningsmarknaderna, världens löntagare har inte tillräckligt med pengar för att köpa tillbaka det de själva producerar. Pengabristen uppstår genom att kapitalägarna tvingas, pga den ovan nämnda konkurrensen, öka vinstens andel av produktionsvärdet på bekostnad av lönens andel. Det kan uppstå, såväl en överkapacitetskris, kapacitet finns för en större produktion än vad som sker, som en överproduktionskris, det produceras mer produkter än vad det finns avsättningsmarknad för. Det är här som EU-projektet kommer in i bilden. Genom att sluta sig samman och skapa en ekonomisk och monetär union, är avsikten att konkurrensförhållanden för europeiska företag på världsmarknaden ska förbättras, och EU:s mål är att bli den största ekonomin i världen år 2010<sup>5</sup>.

Intressekonflikten mellan löntagare och kapitalägare återspeglas även i vilken funktion utbildning och lärande ska ha. Utbildning organiseras idag i allt högre grad efter arbetsmarknadens behov och i allt lägre grad för individuell utveckling (SOU 2000:39, Skolverket 2001). Genom lobbying kan olika intressegrupperingar, utifrån sin maktposition på ett organiserat sätt, påverka politiker för att beslut ska gynna det egna intresset. Vissa intressen får ett större genomslag än andra beroende på rådande maktrelationer. 1983 bildade 17 direktörer en privat klubb, European Round Table (ERT), vars mål varit detsamma genom åren; "to strengthen the competitiveness of the European economy on the world stage"<sup>6</sup>. Idag består ERT av 47 direktörer och styrelseordföranden från de viktigaste och mäktigaste företagen i Europa, dessa företag har en total årlig omsättning på 950 miljarder ECU (eller 8 biljoner 621 miljarder svenska kronor). På sin webbplats beskriver ERT vilka arbetsmetoder de använder sig av. Genom dokument och personliga diskussioner med politiska beslutsfattare på europeisk och nationell nivå argumenterar man för sina uppfattningar. På europeisk nivå har ERT kontakt med kommissionen, ministerrådet och parlamentet. Var sjätte månad träffar ERT den regering som har EU-ordförandeskapet för att diskutera prioriteringar. På nationell nivå har varje ERT-medlem personliga kontakter med sin egen nationella regering och parlament samt andra industriledare, opinionsbildare och press.

Daun (1997) hävdar att enligt de nyliberala idéerna drivs individen främst av syftet att maximera sin egen fördel. Jag ser det som tveksamt om nyliberaler avser *alla* individer eller framför allt sig själva. Jag kommer nedan att använda begreppet nyliberalism så jag vill avsluta teoridelen med att ge min övergripande syn på denna politiska inriktning. Med

---

<sup>5</sup> Beslut på Europeiska rådets möte i Lissabon, mars 2000.

<sup>6</sup> Senare ändrade man namnet till European Round Table of Industrialists. Citatet och övrig information i stycket är hämtat från deras webbplats: <http://www.ert.be>

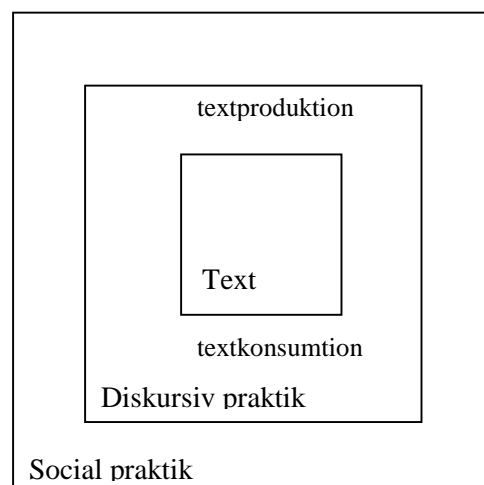
nyliberalismens utbredning avser jag de globala tendenser som syftar till att avreglera olika samhällssektorer och ersätta reglering och planering med konkurrens mellan såväl samhällsinstitutioner som individer. En viktig ingrediens är ofinansierade skattesänkningar som tvingar fram nedskärningar inom den offentliga sektorn och därmed öppnar upp för verksamhet i privat regi.

### 3 Metod

Jag kommer att göra en kritisk diskursanalys som baseras på Norman Faircloughs (1992, 1995) tredimensionella modell av en kommunikativ händelse. Ramverket för kritisk diskursanalys ökar i komplexitet i takt med att metoden tillämpas på nya områden av den sociala verkligheten, och som en konsekvens byggs teorin bakom metoden kontinuerligt ut. Chouliaraki och Fairclough (1999) har presenterat en ny modell i form av ett antal steg i stället för modellen jag använder (figur 1). Den nya modellen innebär ingen grundläggande förändring av metoden eller teorin bakom metoden utan beror på ramverkets utbyggnad. Orsaken till att jag använder det ”äldre” ramverket är att det är tillräckligt för min undersökning. Dessutom tror jag att man bör vara förtrogen med det ”äldre” ramverket för att kunna använda det ”nya”. Min begränsade presentation och beskrivning av metoden och teorin bakom metoden är en avvägning mellan vad jag behöver för mitt syfte och vad som krävs för att visa på logiken i metoden. Chouliaraki och Fairclough (1999) understryker att analytiker kan fokusera på vissa delar av ramverket och anpassa ramverket efter situationens behov.

Mitt val av metod kan förklaras i tre steg. Valet av diskursanalys beror på lämpligheten att betrakta ett synsätt på utbildning som en diskurs. Valet av den kritiska ansatsen beror, med hänvisning till mitt syfte, på nödvändigheten av att ta hänsyn till de maktrelationer som finns i samhället. Dessa relationer påverkar förhållandet mellan utbildningsdiskurser och laddar diskurserna med ideologi. Valet av kritisk diskursanalys ger en teoretisk grund och en modell som stödjer mig i min strävan att uppfylla uppsatsens syfte.

Den kommunikativa händelse jag ska analysera är EU-kommissionens memorandum om ett livslångt lärande som presenterades i förra kapitlet. Detta dokument är en diskursiv praktik, då det har producerats, distribuerats och konsumerats. Dokumentet kan sägas representera den diskurs som dominerar inom EU-institutionens utbildningspolitiska område och analysen sker i ljuset av nyliberalismens utbredning. Spridningen av nyliberalismen är den breda sociala praktik som jag låter bilda ram för diskursanalysen.



**Figur 1:** Faircloughs (1995 s59) tredimensionella modell för kritisk diskursanalys av en kommunikativ händelse.

En kritisk diskursanalys syftar till att visa på relationer mellan en händelses olika dimensioner (se figur 1), *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*, skriver Fairclough (1995). För att avgränsa min undersökning börjar jag med att definiera diskursordningen och de diskurser som ingår i den. Diskursordningen avser utbildningsväsendet och består av de diskurser som finns avseende ett livslångt lärande. Jag har tidigare i uppsatsen identifierat två olika diskurser; den humanistiska utbildningsdiskursen och den marknadsbaserade kunskapsdiskursen. Dessa två diskurser kämpar om hegemonin att få tillskriva den flytande signifikanten livslångt lärande dess betydelse. Den humanistiska utbildningsdiskursen bygger på en syn av individens självutveckling, med ett jämlikhets- och demokratiperspektiv. Den marknadsbaserade kunskapsdiskursen, som jag ser som en utbredning av den nyliberala diskursen till det utbildningspolitiska området, vill att utbildning ska organiseras efter marknadsekonomins principer, dvs efter vad som efterfrågas på arbetsmarknaden. Dessa två diskurser motsvarar två bestämda och diametralt olika sätt att betrakta ett livslångt lärande. Denna avgränsning av diskurser och diskursordning ser jag, i likhet med Jørgensen och Phillips (2000), som en analytisk operation som harmonierar med uppsatsens syfte. Ordningen och avgränsningen är i högre grad något som jag konstruerar och i lägre grad något som existerar i verkligheten.

Varje kommunikativ händelse är en form av social praktik som antingen reproducerar eller förändrar den diskursordning (en del av den sociala verkligheten) den ingår i. Det innebär samtidigt att varje kommunikativ händelse formar eller formas av den breda sociala praktiken genom sin relation till diskursordningen.

Analysen av en kommunikativ händelse består av tre delvis överlappande delar. Ordningsföljden, som rekommenderas av Fairclough, börjar med analys av den diskursiva praktiken. Fokus ligger på intertextualitet och interdiskursivitet på diskursexempel ur texten. Resultatet av detta moment får karaktären av en hypotes. Därefter följer lingvistisk textanalys som ska bekräfta och underbygga resultatet från analysen av den diskursiva praktiken. Slutligen sker analys av den sociala praktik som diskursen är en del av. Detta innebär samtidigt en pendling mellan tolkning och beskrivning. Om man utgår från en tolkning av den diskursiva praktiken, fortsätter man med en beskrivning av texten, och avslutar med en tolkning av dem båda i ljuset av den breda sociala praktiken som diskursen är en del av. (Fairclough 1992)

### **3.1 Beskrivning av analysverktyg**

Beskrivningen av verktygen jag använder är kategoriserade under respektive dimension av den kommunikativa händelsen. Urvalet har skett från Faircloughs (1992) sammanställning av verktyg och baseras på vad som är relevant för mitt syfte.

#### **3.1.1 Diskursiv praktik**

Målet med *interdiskursivitet* är att specificera vilken eller vilka diskurser som den studerade diskursen bygger på. Man bör även kunna avgöra om diskursen är konventionell eller



innovativ i sina egenskaper, dvs syftar diskursen till att reproducera eller transformera den diskursordning som den är en del av. Fokus ligger på produktionen av texten.

Vid *intertextualitet* ligger fokus på distributionen av texten. Genom att studera intertextuella kedjor, direkta eller indirekta refereringar till andra texter, undersöks om diskursexemplen genomgår förändringar.

### 3.1.2 Text

Sammanhang, *cohesion*, syftar till att visa hur satser och meningar är sammankopplade i texten. Formen av en text kan vara berättande, argumenterande eller förklarande och genom att studera sammanhanget får man information om textens form.

Transitivering, *transitivity*, behandlar vilka typer av processer som finns kodade i texten och vilka elementen, subjekt och objekt, är. Den ena av tre huvudtyper av processer är relationsprocess, där ett verb utgör relationen mellan elementen. *En demonstrant sköts av polisen* består av två element som förbinds med varandra genom verbet *sköts*. Den andra huvudtypen är aktionsprocess, där en agent agerar mot ett mål. I meningen *Polisen sköt en demonstrant* utgör subjektet *polisen* agent av verbet *sköt*. Denna mening är en direkt aktionsprocess medan samma mening som en icke-direkt aktionsprocess kan vara *Polisen öppnade eld*. Agenten och verbet är kvar medan objektet för handlingen, *demonstranten*, har försvunnit. Den tredje typen är händelseprocess. *En demonstrant skjuten* innehåller en händelse och ett objekt för händelsen men ingen agent. Vem som är agent, och om det överhuvudtaget finns en agent, i en sats eller mening har betydelse för konstruktionen av den sociala verkligheten. Utelämnandet av agenten för en händelse eller process kan få händelsen eller processen att framstå som något oundvikligt, som ett naturfenomen. En annan egenskap av transitivering är när processen eller händelsen substantiveras, t ex *Eldgivning vid demonstration*. Själva händelsen placeras i bakgrunden och elementen blir otydliga. Vem som gör vad mot vem blir implicit eller helt dolt. Valet av processtyp kan ha politiska eller ideologiska konsekvenser. En beskrivning som *eldgivning vid demonstrationen* fråntar agenten ansvaret för händelsen. I direkt aktionsprocess har det även betydelse om satsen är i aktiv eller passiv form. (Fairclough 1992)

Grundtanke, *theme*, kan vara inledningen av en sats. Det utgör författarens utgångspunkt, det som författaren förväntar att läsaren accepterar som något självklart, och efterföljs av satsens egentliga information. *LO:s låglönesatsning ska få en högre prioritet i kommande avtalsförhandlingar* förutsätter att LO har en låglönesatsning. Satsens egentliga information är att den ska få en högre prioritet i kommande avtalsförhandlingar.

De ovan beskrivna analysverktygen har betydelse för analysen av hur den sociala verkligheten konstrueras. Vid analys av textens representationsfunktion ligger fokus på hur händelser, situationer, relationer, människor osv representeras i texten, enligt Fairclough (1995). Texten konstruerar en version av verkligheten som beror på textförfattarens sociala position, syfte och målsättning. Analysen av representationsprocesserna behandlar vilka val författaren har gjort. Modalitet, som beskrivs nedan, har betydelse för hur sociala relationer konstrueras och livsuppfattning har betydelse för hur den sociala identiteten konstrueras. Fairclough (1995) menar att vid analysen av dessa två processer, konstruktion av sociala relationer och identitet, ligger inte fokus på hur 'andra' representeras i texten utan i stället på hur 'andra' deltar i den kommunikativa händelsen. Det kan vara meningsfullt att se händelsen som en interaktion

mellan tre kategorier av deltagare; textproducent, textmottagare och övriga deltagare. Den senare kategorin består av grupper som varierar beroende på vilken typ av kommunikativ händelse det rör sig om.

Modalitet<sup>7</sup>, *modality*, uttrycker i vilken grad författaren instämmer i en sats. Modala hjälpverb som *måste*, *bör*, *får* uttrycker olika grad av modalitet liksom modala adverb som *möjlig*, *trolig*, *självklar* och deras motsvarande adjektiv. Modalitet kan vara subjektiv; *jag anser det som troligt att lungcancer orsakas av rökning*, eller objektiv; *lungcancer orsakas troligen av rökning*. Användning av objektiv modalitet indikerar ofta någon form av maktutövning. Kategorisk modalitet, t ex *löneökningar är orsaken till inflation*, är påstående som framställs som sanning. Användning av tempusformen presens, t ex *är*, ger ofta satsen en beskrivande form av innehållet. Det som i själva verket är en tolkning av ett komplext förhållande kan framställas som fakta. Den grad av samhörighet som författaren har med texten är beroende av de maktrelationer som finns mellan deltagarna. (Fairclough 1992)

Livssyn, *ethos*, är de aspekter av den kommunikativa händelsen som verkar för att konstruera en speciell version av jaget. Fairclough (1992) menar att de flesta, eller rent av alla, dimensioner av diskurs och text medverkar, direkt eller indirekt, i att konstruera jaget. Olika diskurser och interaktionen mellan textens deltagare och deras konstruerade sociala identiteter samspelar i konstruktionen av jaget. I detta moment av textanalysen handlar det om att ta hänsyn till alla aspekter av texten som samverkar för att konstruera en social identitet.

### 3.1.3 Social praktik

Tillvägagångssättet för att analysera den sociala praktiken går inte att reducera till en lista av verktyg, skriver Fairclough (1992). Han menar dock att det finns två övergripande mål med analysen av denna dimension. För det första att specificera karaktären av den sociala praktik som den diskursiva praktiken är en del av. Det utgör grunden till att förklara varför den diskursiva praktiken ser ut som den gör. Det andra målet är att specificera effekterna som den diskursiva praktiken har på den sociala praktiken.

## 3.2 Beskrivning av min arbetsgång

Mitt val av memorandum som undersökningsmaterial beror på den tyngd som dokumentet får sägas ha i förändringsprocessen av EU:s utbildningssystem. Memorandum producerades för att ligga till grund för en europaomfattande diskussion som skulle ske så nära medborgarna som möjligt. Dokumentet *distribuerades aktivt ut från EU-institutionen till skillnad från övriga dokument som får sökas upp och hämtas* av intresserade utanför EU-institutionen. Bachtin (1991) menar att en författare alltid har en viss målgrupp i åtanke vid skapandet av en text. Dessa tänkta läsare påverkar således textens produktion vilket gör memorandum mer intressant. Textmottagarna av memorandum är de beslutsfattare som har inflytande över utbildningssystemens utformning. Dokumentets text får ett större genomslag i

---

<sup>7</sup> Grad av visshet hos omdöme, enligt SAOL

diskursordningen än andra dokument jag funnit genom sökningar i EU:s databas EUR-Lex<sup>8</sup>. Dessa dokument är ofta meddelande från kommissionen till rådet och de hänvisar samtliga till memorandum från år 2000. Sammantaget ser jag memorandum som ett huvuddokument i EU:s planerade förändring av utbildningssystemen.

Analysen baseras på fyra diskursexempel ur memorandum och urvalet har skett efter följande kriterier. Texten ska kunna dekontextualiseras utan att textens budskap förändras. Urvalet ska behandla förverkligande av livslångt lärande både på individ- och på samhällsnivå. Diskursexemplen, som presenteras nedan, är hämtade från två olika avsnitt i dokumentet. Exempel ett är hämtat från budskap nr 2: *Mer investering i mänskliga resurser*, och exempel två är hämtat från budskap nr 4: *Att värdesätta lärandet*. Dessa två exempel behandlar livslångt lärande på en samhällsnivå. Exempel tre och fyra är de inledande styckena i kapitel 3.2: *Ständigt lärande under hela livet* och behandlar livslångt lärande på individnivå.

Ordningsföljden i analysarbetet har följt Faircloughs (1992, 1995) modell för analys av en kommunikativ händelse. Jag började med analys av den diskursiva praktiken, övergick till lingvistisk textanalys avseende konstruktionen av den sociala verkligheten och därefter avseende sociala relationer och identitet. Arbetet har skett iterativt då jag hela tiden återvänt till tidigare moment med nya insikter som senare moment givit mig. Vid användningen av de olika verktygen har jag gjort separata läsningar av texten och även här har arbetet skett iterativt. Samtidigt har jag under arbetets gång jag växlat perspektiv mellan delarna och helheten. Avslutningsvis har jag analyserat den sociala praktiken.

---

<sup>8</sup> Databasen är tillgänglig via <http://www.europa.eu.int/eur-lex/sv/index.html>

## 4 Resultatanalys

Resultatet från min undersökning redovisas och analyseras integrerat med varandra. Strukturen på redovisningen överensstämmer med min arbetsgång.

### 4.1 EU-kommissionens memorandum, diskursiv praktik

Den övergripande karaktären på innehållet i EU-kommissionens memorandum är en marknadsbaserad kunskapsdiskurs. Nedan följer diskursexempel ur memorandum och mina tolkningar som indikerar vilken diskurs texten bygger på. Textens formatering i diskursexemplen med fetstil, kursiveringar och markeringar är från originalet.

1. I slutsatserna från Europeiska rådets möte i Lissabon anges tydliga mål för alla att höja den årliga investeringen per capita i mänskliga resurser, och i riktlinjerna för sysselsättning (nr13, 14 och 16) uppmanas medlemsstaterna att fastställa motsvarande mål. Detta innebär inte bara att den **nuvarande investeringsnivån** anses vara **för låg för att säkerställa att det hela tiden tillkommer människor med färdigheter**, utan också att **man måste tänka på ett nytt sätt vad det är som överhuvudtaget räknas som investering**. Skattesystem, räkenskapsnormer, samt krav på företagens rapportering och öppenhet i medlemsstaterna skiljer sig åt. Enbart av detta skäl finns det inte någon enhetlig lösning – som när det gäller att behandla företagsinvestering i mänskliga resurser på samma basis som kapitalinvestering. (EU-kommissionen 2000 s12)

Uttrycket *investering*, som förekommer flera gånger i exempel 1, kommer från den diskurs som används inom företagsvärlden. Att investera betyder att satsa pengar på något och få tillbaka en avkastning på det satsade beloppet. I stället för att skriva *utbilda människor* väljer kommissionen att skriva *investera i mänskliga resurser*. Nedan följer ytterliggare exempel på användning av uttryck från den marknadsbaserade kunskapsdiskursen.

2. Att utveckla och till fullo använda de mänskliga resurserna är den avgörande faktorn i kunskapsekonomin för att bibehålla konkurrenskraft. I detta sammanhang är diplom, utbildningsbevis och kvalifikationer en viktig referenspunkt för såväl arbetsgivare som individer på arbetsmarknaden och företaget. Arbetsgivarnas ökande efterfrågan på kvalificerad arbetskraft och allt större konkurrens mellan individer att skaffa och bibehålla ett arbete leder till **en efterfrågan på erkänt lärande som är större än någonsin**. (EU-kommissionen 2000 s16)

I exempel 2 talas det om en *efterfrågan* på erkänt lärande från individer, som härleds till arbetsgivarnas ökande *efterfrågan* på kvalificerad arbetskraft. Syftet med den utbildade arbetskraften är att den ska användas i *kunskapsekonomin* för att företagen ska kunna behålla

sin *konkurrenskraft*. Det är således efterfrågan, och inte behoven, som ska styra utbildningspolitiken.

3. Den kunskap och de färdigheter vi lär oss som barn och som ungdomar i familjen, i skolan, under yrkesutbildning och på högskolan kommer inte vara livet ut. Att integrera lärandet på ett fastare sätt i vuxenlivet är ett mycket viktigt led i att omsätta det livslånga lärandet i praktiken, men det är dock bara en del av det. I det livslånga lärandet ses allt lärande som en oavbruten process "från vaggan till graven". **Grundläggande utbildning av hög kvalitet och för alla**, från barndom och framåt, **är den väsentliga grunden**. Grundläggande utbildning, och därefter grundläggande yrkesutbildning, bör utrusta alla ungdomar med de nya grundläggande färdigheterna som krävs i den kunskapsbaserade ekonomin. I den grundläggande utbildningen bör man också se till att de har "lärt sig att lära" och att de har en positiv attityd till lärandet. (EU-kommissionen 2000 s8)

Exempel 3 bekräftar att det är den *kunskapsbaserade ekonomin* som avgör vilka färdigheter utbildningen ska leda till.

4. Människor kommer bara att planera konsekvent lärande under livet om de *vill* lära sig. De kommer inte att vilja fortsätta om deras erfarenheter av lärande tidigare i livet har varit misslyckade och negativa på det personliga planet. De kommer inte att vilja fortsätta om det inte finns lämpliga möjligheter rent praktiskt vad gäller tid, takt, plats och pris. De kommer inte att känna sig motiverade att delta i lärande där innehållet och metoderna inte tar hänsyn till deras kulturella perspektiv och livserfarenheten. Och de kommer inte att vilja investera tid, ansträngning och pengar i vidareutbildning om den kunskap och de färdigheter som de redan förvärvat inte erkänns på ett konkret sätt, vare sig av personliga skäl eller för att komma vidare i yrket. Individuell motivering att lära sig och ett varierande utbud av inlärningsmöjligheter är det som slutligen avgör om det livslånga lärandet ska lyckas. Det är av yttersta vikt att man **ökar efterfrågan på lärande såväl som utbudet**, allra mest för dem som hittills fått minst fördelar av utbildning. Var och en bör kunna följa öppna inlärningsbanor av eget val, snarare än vara tvungen att följa tidigare bestämda vägar mot fastställda mål. Detta innebär kort sagt att systemen för allmän och yrkesinriktad utbildning bör anpassas till individens behov och krav snarare än tvärtom. (EU-kommissionen 2000 s8)

I exempel 4 är lärande under hela livet något som bör *planeras* av individen. Precis som produktionsansvariga i företag planerar produktionen ska människor planera sitt lärande under hela livet. De kommer inte att vilja *investera* tid, ansträngning och pengar i vidareutbildning om inte olika förhållanden är godtagbara. Såväl *efterfrågan* på lärande som *utbudet* bör öka. Diskursen om utbildning som en handelsvara resulterar även i att ett pris kopplas till utbildning. Som vi såg ovan ingår pengar som en del av individens investering i utbildning. Det är en logisk följd av den marknadsbaserade kunskapsdiskursen, varor som bjuds ut på en marknad kostar pengar.

Generellt för alla diskursexemplen ovan är att det finns en ekonomisk aspekt som är tydligt framträdande. Utbildning och lärande betraktas som ett verktyg för att nå ett mål. På samhällsnivå, exempel 1 och 2, ska det vara lönsamt genom att en ekonomisk avkastning

uppnås. Även på individnivå, exempel 3 och 4, ses utbildning och lärande som en investering och avkastningen är en anställning och en plats i samhället. Denna syn på utbildning och lärande, som ett medel för att nå ett mål, bygger på en instrumentell syn på kunskap. Syftet med utbildning och lärande är inte individens självutveckling och självförverkligande utan snarare att möta de behov som finns hos företag och samhället i övrigt. Som exemplen visar reducerar kommissionens diskurs människan till en *resurs* som ska *användas* för att någon annan ska nå vissa *mål*.

Det sätt som texten starkt betonar vikten av utbildning och dess välgörande ändamål flyttar samtidigt över en del ansvar på individen. Man kan tolka texten som att arbetslöshet och socialt utanförskap beror på individens bristande utbildning. Samhället befrias då från ansvaret för dessa problem eftersom det egentligen är ett individuellt bekymmer och endast individen själv kan lösa det. Med denna tolkning får sista meningen i exempel 4 en speciell innebörd. *Individens behov* har då inget med självförverkligande eller självutvecklande att göra utan handlar mer om att få en utbildning som motsvaras av vad som efterfrågas på arbetsmarknaden.

Den marknadsbaserade kunskapsdiskursen i diskursexemplen representerar verkligheten som att vi lever i en ny form av samhälle, ett samhälle som vilar på en kunskapsbaserad ekonomi. Detta postulat, att vi lever i en kunskapsbaserad ekonomi, används som argument för förverkligande av ett livslångt lärande. I exempel 3 påstås att den kunskap och de färdigheter vi lär oss som barn och som ungdomar i familjen, i skolan, under yrkesutbildning och på högskolan kommer inte att vara livet ut. Det görs ingen distinktion mellan olika typer av kunskap, t ex teknisk kunskap som kan sägas ha kortare aktualitet och samhällsvetenskap som kan sägas ha längre aktualitet. Jag tolkar det som att kommissionen vill möta företagens behov av arbetskraft som behärskar de senaste teknikerna.

Vidare hävdas det i samma exempel att den kunskapsbaserade ekonomin kräver nya färdigheter. Uttryck som kunskapsekonomi och kunskapssamhälle kan betraktas som relativt nya element i diskursordningen och funktionen de får är att prioritera viss kunskap och nedprioritera annan kunskap. Texten i exemplen bygger i hög grad på texten från ordförandeskapets slutsatser<sup>9</sup> vid Europeiska rådets möte i Lissabon, mars 2000. Vid detta möte har det skett en förändring av diskursen genom att samhället och ekonomin beskrivs som kunskapsbaserade. Så har inte fallet varit vid de tidigare mötena. Begreppet livslångt lärande ges också för första gången ett innehåll. Det har förekommit vid en del tidigare möten men har inte givits något innehåll. I slutsatserna från samtliga möten betraktas livslångt lärande som en komponent inom sysselsättningspolitiken.

Beskrivningen av ekonomin som kunskapsbaserad är ny inom utbildningssektorns diskursordning men har använts utanför den under några år. År 1997 beskrev ERT ekonomin som kunskapsbaserad, *knowledge based economy*, i dokumentet *Investing in Knowledge*<sup>10</sup>, observera titeln på dokumentet. I dokumentet *Education for Europeans – Towards the Learning Society* från 1995 beskriver ERT situationen som att Europas länder är på väg mot en kunskapsekonomi. I detta dokument efterlyser ERT en reformering av utbildningssystemen inom EU i form av ett livslångt lärande. Här förklarar ERT sitt intresse för utbildningsfrågan och varför man anser att det är en fråga för EU.

---

<sup>9</sup> Ordförandeskapets slutsatser från Europeiska rådets möte i Lissabon, tillsammans med slutsatser från övriga Europeiska råd, finns tillgängliga via <http://europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm>

<sup>10</sup> Detta dokument, samt övriga dokument från ERT, finns för nedladdning alternativt för beställning från deras webbplats: <http://www.ert.be>.

The key to remain competitive is to have a workforce that is continuously upgrading its knowledge and learning new skills, but in so many places in Europe the necessary facilities do not exist or are inaccessible. This places an immediate training burden on industry, which raises costs. Furthermore, the quality of available education may be excellent in some places but sub-standard in others. (ERT 1995 s12)

Diskursen från EU-kommissionen känns igen på synen av utbildning som ett medel för att behålla företagens konkurrenskraft. Samtidigt framgår direktörernas ovilja att betala för sina anställdas vidareutbildning.

## **4.2 EU-kommissionens memorandum, textanalys**

Jag har ovan studerat texten som diskursiv praktik och gjort en tolkning att texten bygger på en marknadsbaserad kunskapsdiskurs. Nu kommer jag, för att underbygga min tolkning, att studera hur den marknadsbaserade kunskapsdiskursen förverkligas textuellt. Först kommer jag att analysera hur den sociala verkligheten representeras i texten och därefter hur sociala relationer och identitet konstrueras. Den lingvistiska analysen av memorandum, framför allt den del som avser hur sociala relationer och identitet konstrueras, kommer att ske i termer av interaktion mellan deltagarna. Fairclough (1995) anser att ett sådant synsätt kan vara till hjälp. De tre kategorierna av deltagare är textproducent, textmottagare och övriga deltagare. EU-kommissionen ser jag som textproducent. Vem eller vilka som är de egentliga författarna har jag försökt, men inte lyckats, ta reda på genom kontakt med olika instanser av EU:s representation i Sverige. Som textmottagare ser jag de beslutsfattare som utövar inflytande över medlemsländernas utbildningssystem. Det är främst de nationella regeringarna och deras representanter som ingår i Europeiska rådet och ministerrådet<sup>11</sup> jag avser. Som övriga deltagare identifierar jag barn, ungdomar och vuxna som deltar i utbildning eller i någon form av lärande, dvs EU:s medborgare. Andra grupperingar som har intresse för livslångt lärande kan vara arbetsgivare och samarbetsorgan som ERT.

### **4.2.1 Konstituering av den sociala verkligheten**

Exempel 1 väljer textproducenten att inleda med en sats som har ett agentlöst passivt verb, *anges*, och därmed skjuts deltagarna i bakgrunden.

I slutsatserna från Europeiska rådets möte i Lissabon anges tydliga mål för alla att höja den årliga investeringen per capita i mänskliga resurser.

Jämför ovanstående sats med min omskrivning:

---

<sup>11</sup> Ministerrådet benämns även Europeiska Unionens råd. Deltagare är de ministrar, en från varje land, som har beslutsrätt i de frågor som behandlas. I detta fall är det utbildningsministrarna.

EU:s stats- och regeringschefer fattade beslut vid Europeiska rådets möte i Lissabon om tydliga mål för alla att höja den årliga investeringen per capita i mänskliga resurser.

Med den senare satskonstruktionen blir agenten tydlig och ansvaret för beslutet, som ligger till grund för uppmaningen "... att höja den årliga investeringen per capita i mänskliga resurser", är explicit. Även de följande satserna bygger på agentlösa passiva verb, exempelvis "...den nuvarande investeringsnivån anses vara för låg ...", där *anses* är ett passivt verb utan subjekt. Fairclough (1995a) menar att agentlösa verb undviker personifiering av talaren. Ägaren till åsikten eller påståendet är frånvarande eller implicit. Substantiveringen som agerar som det passiva verbets subjekt undviker samtidigt personifiering av läsaren.

Mening två i exemplet innehåller en utökning av den inledande betydelsen:

Detta innebär inte bara att den **nuvarande investeringsnivån** anses vara **för låg för att säkerställa att det hela tiden tillkommer människor med färdigheter**, utan också att **man måste tänka på ett nytt sätt vad det är som överhuvudtaget räknas som investering**.

Meningen är uppbyggd på följande sätt: *Detta innebär inte bara* [referering till föregående mening], *utan också* [utökad betydelse]. Det nya, som texten på ytan ger intryck av kommer från Europeiska rådets möte i Lissabon, behandlar vilken syn som är önskvärd på företags utbildningskostnader. Textens formatering medför även att budskapet framhävs medan det som visar att det sker en utökning av betydelsen placeras i bakgrunden. Denna fråga behandlades inte i Lissabon och inte heller i Feira, som var Europeiska rådets möte mellan Lissabon och memorandumets utgivning. Textproducentens budskap är att företagsinvestering i mänskliga resurser, i skatte- och redovisningshänseende, borde behandlas på samma basis som kapitalinvestering.

Exempel 1, och implicit exempel 2, inleds med att referera beslut från Europeiska rådets möte i Lissabon. Exempel 3 inleds med ett påstående:

Den kunskap och de färdigheter vi lär oss som barn och som ungdomar i familjen, i skolan, under yrkesutbildning och på högskolan kommer inte vara livet ut.

Påståendet refererar inte till någon källa och det sker ingen argumentation för dess riktighet. Författaren förutsätter att läsaren accepterar påståendet som något självklart. Det intressanta i detta exempel är att studera hur objekten för de föreslagna förändringarna, barn och ungdom, benämns. I den inledande meningen, som är en problemlösningsbeskrivning och en problembeskrivning, antar författaren barn och ungdomars perspektiv genom användning av första person, *vi*. Textproducenten, dvs kommissionen, signalerar även att det råder samförstånd med textmottagaren, dvs politiska beslutsfattare, genom användningen av första person pluralis, om identifiering och beskrivning av ett problem. När texten övergår till att beskriva åtgärder, då barn och ungdomar blir objekt för föreslagna förändringar, distanserar sig författaren genom att använda tredje person vid referering till barn och ungdom. Exemplet avslutas med meningen:

I den grundläggande utbildningen bör man också se till att de har "lär sig att lära" och att de har en positiv attityd till lärandet.



Det som är slående med denna mening är vilka som deltar. *De* refererar till barn och ungdom och utgör objekt. Textproducenten reser sig här till en metanivå av texten genom att använda pronomen *man* som subjekt. Effekten blir att det inte explicit avses en särskild person som agent utan snarare avser alla inblandade, utom objektet. Subjektet refererar i detta fall både till textproducenten och till textmottagaren, samt signalerar om samförstånd. Meningen består med andra ord av två aktörer som ska utföra en handling mot ett objekt. Vad den sista meningen egentligen säger är att kommissionen tillsammans med beslutsfattarna från medlemsländerna tillsammans ska bestämma vad som ska gälla för ”de andra”.

Exempel 4 inleds med ett påstående:

Människor kommer bara att planera konsekvent lärande under livet om dem *vill* lära sig.

Slutet av meningen utgörs av en adverbialbisats. Meningens budskap är att textproducenten önskar att människor konsekvent ska planera sitt lärande under hela livet. Problembeskrivningen är att människorna inte alltid vill lära sig. Målet är således att människor alltid ska vilja lära sig. De fyra följande meningarna inleds med adverbialsatsens innehåll i negerad form: ”De kommer inte att vilja/känna...”. Dessa meningars funktion kan tolkas som tvåfaldigt. Dels förstärker de trovärdigheten i det första påståendet genom att tala om när människor *inte* vill lära sig och dels utökar de betydelsen av det ursprungliga påståendet. Exemplet avslutas med lösningen som innebär att ”systemen för allmän och yrkesinriktad utbildning bör anpassas till individens behov och krav snarare än tvärtom”. Det går inte att grammatiskt visa vad textproducenten menar med ”individens behov”. Däremot visade jag ovan under analysen av den diskursiva praktiken att ”individens behov” kan referera till behovet av en utbildning som efterfrågas på arbetsmarknaden. Det kan även uttryckas som att individens behov underordnas arbetsgivarnas behov och avses att tillfredställas endast när de olika behoven sammanfaller.

#### 4.2.2 Konstituering av sociala relationer och identitet

I exempel 1 visar textproducenten en hög grad av instämmande med texten. Under utökningen i mening två, av den första meningens betydelse, som följde på ”... inte bara ... utan också ...” finns ett modalt hjälpverb *måste*:

Detta innebär inte bara att den **nuvarande investeringsnivån** anses vara **för låg för att säkerställa att det hela tiden tillkommer människor med färdigheter**, utan också att **man måste tänka på ett nytt sätt vad det är som överhuvudtaget räknas som investering**.

Som verbets subjekt fungerar pronomen *man* och det refererar indirekt till både textproducent och textmottagare. EU-kommissionen talar om för beslutsfattarna i medlemsländerna vad de *måste* göra, och de gör det från en maktposition. I slutet av exempel 4 finns exempel på motsatsen, att textproducenten distanserar sig från textens innehåll genom att välja att använda det modala hjälp verbet *bör*:

Var och en bör kunna följa öppna inlärningsbanor av eget val, snarare än att vara tvungen att följa tidigare bestämda vägar mot fastställda mål.

Genom valet av *bör* i stället för *ska* nedprioriterar textproducenten individens behov.

Exempel 2 inleds med en beskrivning av ett förhållande:

Att utveckla och till fullo använda de mänskliga resurserna är den avgörande faktorn i kunskapsekonomin för att bibehålla konkurrenskraft.

Detta är ett exempel på kategorisk modalitet då textproducenten använder verbet *är* om ett komplext förhållande för att få det att framstå som sanning. Textproducenten beskriver en handling: ”Att utveckla och till fullo använda de mänskliga resurserna”, som krävs för att nå ett mål: ”för att bibehålla konkurrenskraft”. Det finns inga explicita deltagare i meningen som ska utföra handlingen. Den som talar är utan tvekan EU-kommissionen. Då det inte finns några modala hjälpverb eller andra markeringar som sänker textproducentens instämmande med texten, är det kommissionen som ska utföra handlingen. Egentligen består handlingen av två separata handlingar sammanfogade med ett *och*. Den första handlingen är *att utveckla de mänskliga resurserna* och den andra handlingen är *att till fullo använda de mänskliga resurserna*. Här kan det vara till hjälp att reflektera över vad det egentligen handlar om. EU-kommissionen vill förändra utbildningssystemen och integrera samtliga system under ett gemensamt paraply; livslångt lärande. Detta kan sägas överensstämja med *att utveckla de mänskliga resurserna* och då kan kommissionen, tillsammans med beslutsfattare från medlemsländerna, utföra denna handling. Då har meningen två deltagare. Den andra handlingen, *att till fullo använda de mänskliga resurserna*, saknar fortfarande ett subjekt. Målet med handlingen, eller handlingarna, var att *bibehålla konkurrenskraften*. Den tredje deltagaren kan då vara företagen. Det finns ytterligare en deltagare som utgör objektet för handlingen och som benämns som en resurs; löntagaren, den lärande eller helt enkelt människan. Denne EU-medborgare deltar inte i handlingen utan utgör objektet för handlingen.

Jag ska sammanfatta ovanstående i en ny mening. För att företagen ska kunna behålla sin konkurrenskraft måste de nationella regeringarna, under EU-kommissionens samordning, utveckla och integrera sina olika utbildningssystem genom att förverkliga ett livslångt lärande och därmed möjliggöra för företagen att utnyttja den mer kvalificerat utbildade arbetskraften.

I den nya skrivningen framgår relationerna mellan handlingens deltagare på ett tydligare sätt. EU-kommissionen talar om för beslutsfattarna från medlemsländerna vilka förändringar som behöver genomföras. Gemensamt ska kommissionen och de nationella regeringarna utföra handlingen som riktar sig mot den vanlige EU-medborgaren och syftet är att ge service åt företagen. EU-kommissionens diskurs är ideologiskt laddad och bidrar till att reproducera de rådande maktrelationerna.

Den lärande individen förekommer inte som agent till någon handling i exemplen. Oftast är den lärande, eller den potentiellt lärande, objektet för en handling som någon annan utför och individen benämns ofta som arbetskraft eller som en resurs. Texten framställer den enskilde människan som en passiv individ, inte som en aktiv individ som planerar sitt lärande under livet.

## **4.3 Den sociala praktiken**

Jag har ovan visat hur den marknadsbaserade kunskapsdiskursen distribueras via den överstatliga EU-institutionen till utbildningssektorns diskursordning. Det generella målet med analysen av den sociala praktiken är att ge svar på två frågor.

1. Varför ser den marknadsbaserade kunskapsdiskursen ut som den gör? För att kunna svara på frågan måste jag först specificera vilken karaktär den sociala praktiken har som den marknadsbaserade kunskapsdiskursen är en del av.
2. Vilka effekter har den marknadsbaserade kunskapsdiskursen på den sociala praktiken?

Den marknadsbaserade kunskapsdiskursens karaktär har jag beskrivit ovan. Jag ska nu sammanfatta vad resultatanalysen hittills gett, för att ge den marknadsbaserade kunskapsdiskursen ett utförligare innehåll. Därefter kommer jag, inom ramen för mitt syfte, att tolka diskursens konsekvenser för den sociala praktiken som den är en del av, samt visa hur den marknadsbaserade kunskapsdiskursen konstituerar samt konstitueras av den sociala praktiken.

### **4.3.1 Den marknadsbaserade kunskapsdiskursens innebörd**

EU-kommissionen bygger upp en verklighetsbeskrivning utifrån antagandet att vi lever i en ny form av samhälle. Den grundläggande förändringen är att det nya samhället vilar på en kunskapsbaserad ekonomi. Denna nya form av ekonomi kräver nya kunskaper. För dessa påståenden läggs det inte fram några belägg och kommissionen argumenterar inte heller för dess riktighet. Att påståendena ändå accepteras i den omfattning som sker, beror troligen på att människan gärna ser den historiska tid hon lever i som unik.

De händelser som skildras i exemplen saknar ofta en agent och bygger i hög grad på passiva verb. Effekten blir att det som framställs, t ex politiska beslut, får karaktären av något oundvikligt, och inte som ett medvetet val mellan olika alternativ. Frånvaron av ägare till åsikter och påståenden gör att beskrivningen av verkligheten framställs som en ”objektiv återgivning”, och inte som ett av många möjliga sätt att tolka och beskriva komplicerade förhållanden i verkligheten på.

Det finns fyra grupper av deltagare i de händelser som återfinns i exemplen; EU-kommissionen, nationella politiker, individen och företaget. I detta avsnitt behandlar jag relationerna mellan de tre första grupperna, den sista gruppen, företaget, återkommer jag till under nästa delkapitel. Jag ser relationerna mellan kommissionen, nationella politiker och individen som hierarkisk, med kommissionen överst och individen underst. Det är kommissionens röst som dominerar. Nationella politiker talar endast i egenskap av Europeiska rådet, och då förekommer det att kommissionen utökar betydelsen av det sagda. Den utökade betydelsen används av kommissionen för att uppmana nationella politiker, i egenskap av beslutsfattare i medlemsländer, att utföra bestämda handlingar. De nationella politikernas handlingsutrymme framställs, genom kommissionens problembeskrivningar och problemlösningar, som mycket begränsat.

Texten låter inte individen tala vid något tillfälle och individens röst hörs enbart genom kommissionen. Det sätt som individen deltar i handlingarna gör att individen ”objektiveras”

och framställs som passiv. Individens behov underordnas de övriga deltagarnas behov och reduceras till vad andra deltagare anser vara nödvändigt för att nå sina egna respektive mål, som ofta ligger på en makronivå. I den mån individen ska ”planera” sitt lärande handlar det om att hon ska följa med i växlingarna av efterfrågad kompetens och utbildning på arbetsmarknaden.

#### 4.3.2 Den marknadsbaserade kunskapsdiskursens sociala ursprung

EU-kommissionen vill, på uppdrag av Europeiska rådet, genomföra en förändring av utbildningssystemen men saknar den befogenhet som krävs. Kommissionens uppgifter är, vid sidan av den övervakande och verkställande funktionen, framför allt att ta initiativ till, utarbeta och föreslå gemensamma regler. Då kommissionen saknar beslutsrätt, och utbildningssystemens utformning dessutom ligger under de nationella regeringarnas ansvar, är det, vad jag kan identifiera, två olika metoder som skulle kunna användas för att förändra utbildningssystemen.

Den marknadsbaserade utbildningsdiskursen skulle kunna bygga på en marknadsföringsdiskurs. Men kommissionen försöker inte *sälja* livslångt lärande till medlemsländernas politiska beslutsfattare. Det som är utmärkande i den textuella dimensionen av en marknadsföringsdiskurs är textens personifiering av talaren, i detta fall EU-kommissionen, och av textmottagaren, de politiska beslutsfattarna på nationell nivå (Fairclough 1995a). Ofta simuleras en konversation mellan textens deltagare i en marknadsföringsdiskurs. Dessa textegenskaper är frånvarande i de diskursexemplen ur memorandum jag analyserat.

En annan metod kommissionen kan använda för att genomföra en förändring av utbildningssystemen utgår från de maktrelationer som finns i samhället. Texten bygger på en rad antaganden och obestyrkta påståenden som författaren förväntar att läsaren ska acceptera som sanning. Denna ”sanning” ger en speciell betydelse åt verkligheten och åt de förordade förändringarna, samtidigt som ”sanningen” utgör grundvalen för de förordade förändringarna. Texten ger den sociala verkligheten en betydelse som tjänar maktens intresse och den marknadsbaserade kunskapsdiskursen är ideologiskt laddad, då den syftar till att reproducera de rådande maktrelationerna.

Detta avsnitt ska svara på frågan varför den marknadsbaserade kunskapsdiskursen ser ut som den gör och då är det nödvändigt att specificera karaktären av den sociala praktiken som den är en del av. Grunden för praktiken utgörs av det sätt som produktionen globalt är organiserad på och dess drivkraft som är ägarens vinstintresse. Tidigare karaktäriserades världen av relationen mellan två supermakter med olika ekonomiska system, medan den idag karaktäriseras av konkurrensen mellan tre ekonomiska block; USA, EU och Japan. EU har i Lissabonstrategin satt som mål att bli den största ekonomin i världen år 2010. Som en viktig komponent i strategin fungerar ett förverkligande av livslångt lärande. Dess syfte är att underlätta för europeiska företag, som agerar på världsmarknaden, genom att utbildningssystemen orienteras mot deras efterfrågan av arbetskraft.

Jag har ovan visat hur individens behov, i ett förverkligande av livslångt lärande, i hög grad underordnas storföretagens behov. Orsaken till detta finns i nyliberalismens utbredning under 1980- och 1990-talen då det har skett en förskjutning av makt från de av folken valda politikerna till kapitalägarna. Den hegemoniska relationen dem emellan vilar på kapitalet

lätttrörlighet över nations- och unionsgränser, samtidigt som dessa gränser blir allt mer framträdande för vanligt folk. Avståndet mellan folk och folkvalda ökar när makt förs över från nationella parlament till ett överstatligt styre med en komplicerad struktur. De viktigaste mötesplatserna för kommunikation, *agora*, domineras av olika diskurser som bygger på nyliberalism, samtidigt som en verklighetsbeskrivning, som motsvarar storföretagens behov, sprids via media. Samarbetsorgan som ERT, med en enorm ackumulation av kapital och personliga kontakter med politiska beslutsfattare på unions- och nationell nivå, kan, utifrån en maktposition, utgöra ett stort inflytande över den förda politiken. De verktyg som människan har till sitt förfogande för inflytande och kontroll är lokalt förankrade medan makten avlägsnar sig från människan.

De sociala och hegemoniska relationer som ovan beskrivits konstituerar ursprunget av den marknadsbaserade kunskapsdiskursen och utgör samtidigt orsaken till att diskursen ser ut som den gör.

Andra mötesplatser, som inte domineras av nyliberalism, kan samla betydligt fler människor. Människor i tio och hundra tusental träffas utanför de polisbevakade avspärrningarna när världens ledare träffas för att fatta beslut som angår ”de där ute”. Tendensen till en motrörelse mot nyliberalismens utbredning, när Europeiska rådet eller TABD<sup>12</sup> håller sina toppmöten, växer sig allt starkare, men det politiska genomslaget i media är starkt begränsat. Jag ser denna rörelse som en del av den sociala praktik som kan hindra den marknadsbaserade kunskapsdiskursen från att nå dominans över den humanistiska utbildningsdiskursen inom utbildningsväsendet.

### 4.3.3 Konsekvenser inom utbildningsväsendet

Jag anser inte att det finns *en* dominerande diskurs inom diskursordningen, om man med diskursordningen avser utbildningsväsendet i Sverige. Den rådande diskursen bygger på såväl den humanistiska utbildningsdiskursen som den marknadsbaserade kunskapsdiskursen. Däremot vill jag hävda att trenden går mot en dominans av den marknadsbaserade kunskapsdiskursen. Denna diskurs syftar till att förändra den sociala praktiken inom diskursordningen, som en del i arbetet med att uppfylla målsättningen i Lissabonstrategin. Effekterna av den förändrade diskursiva praktiken finns i form av en förändrad social praktik inom utbildningsväsendet. Det finns en ökning av marknadsbeteende inom skolor och universitets verksamhet. Varje elev som söker en viss skola för med sig en summa pengar. Varje student som skriver in sig på ett universitet och tar sina poäng, genererar pengar till universitetet. Om studenten inte tar sina poäng, betyder det en reducerad summa pengar. Detta medför en inbördes konkurrens om elever och studenter vilket leder skolor och universitet till att profilera och marknadsföra sig.

Ovanstående inkomster är anslag från staten. Den marknadsbaserade kunskapsdiskursen gör en koppling mellan utbildning och avgifter som ska betalas av de studerande. Finansieringen av de olika utbildningssystemen i medlemsländerna skiljer sig åt. I en del länder är utbildning kostnadsfri för individen, medan den i andra länder kostar pengar. Utbildningssystemen inom EU ska inte bara förändras utan även harmonieras med varandra. En examen i ett land ska motsvara en liknande examen i ett annat land. Villkoren för konkurrensen mellan skolor i olika länder ska vara likvärdig och en avgiftsfri utbildning kan därför klassas som ett otillåtet

---

<sup>12</sup> TransAtlantic Business Dialogue är ett samarbetsorgan för nordamerikanska och europeiska storföretag tillsammans med den amerikanska regeringen och EU-kommissionen.

konkurrensmedel. Tendensen inom utbildningsväsendet är i riktning mot att avgiftsbelägga utbildning som idag är gratis för de studerande. Då de ekonomiska tillgångarna är ojämnt fördelade mellan människor i samhället får detta konsekvenser för individers möjlighet till utbildning. Dagens tendens i Sverige, att allt fler får tillgång till en högre utbildning, riskerar att brytas till sin motsats. Universitetens anslag från staten är på den nivån att en sänkning innebär att universiteten blir beroende av företagssponsring. Forskningen kommer troligen då anpassas till företagets behov.

Det dialektiska förhållandet mellan diskursiv och social praktik framgår tydligt ovan. Den marknadsbaserade kunskapsdiskursen konstituerar och konstitueras av den samhälleliga domän, som den utbildningspolitiska sektorn, den är en del av, utgör.

Den syn på individen som kommissionen förmedlar till de politiska beslutsfattarna får konsekvenser för de pedagogiska och didaktiska metoderna inom utbildningsväsendet, förutsatt att beslutsfattarna tar till sig den förmedlade diskursen. Eller uttryckt på ett annat sätt: så länge den marknadsbaserade kunskapsdiskursen är starkare än den motrörelse som växer fram. Synen på människan som en passiv individ främjar ett pedagogiskt system där kunskap förmedlas till individen, så kallad förmedlingspedagogik. Om de lärande individerna inte redan kan karaktäriseras som passiva främjar ett pedagogiskt system, som bygger på förmedlingspedagogik, denna egenskap hos individen.

Jag har ovan visat hur den diskurs som EU-kommissionen förmedlar till de nationella regeringarna och övriga beslutsfattare i medlemsländerna, bygger på en människosyn som är ovärdigt ett demokratiskt samhälle. Individen framställs som passiv, och inte som en aktiv lärande individ. I ett nytt utbildningssystem är det troligt att förmedlingspedagogiken blir mer framträdande än idag, då individen framställs som överksam och oföretagsam. I EU-kommissionens diskurs ska individen inte utbildas för livet, utan för arbetslivet, och utbildning kommer troligen att kosta pengar för de studerande. Jag vill avsluta analysdelen genom att sätta in frågan i sitt historiska perspektiv.

Dewey karaktäriserar det tidiga 1900-talet med att det fanns en motvilja mot de yrkesmässiga aspekterna av utbildning, som gick hand i hand med viljan att bevara de gångna tidernas aristokratiska ideal. Men han hävdar att det idag (år 1916, men enligt mig även år 2002) finns en rörelse som vill behålla den kulturella utbildningen för det fåtal som har råd att betala för den, samtidigt som massorna ska ges en smal teknisk fackutbildning för specialiserade yrken, som utförs under kontroll av andra. Ett sådant system är inget annat än bevarande av samma gamla klassindelning. (Dewey 1997)

Orientering av utbildning mot arbetsmarknaden betyder att individen, på ett tidigt stadium, ska välja yrkesinriktning ur ett av någon annan bestämt urval. Dewey menar att en sådan begränsad specialisering är omöjlig:

Inget kan vara mer absurt än att försöka utbilda individer med sikte på bara en verksamhetsbana. För det första har varje individ med nödvändighet flera olika levnadskall som han behärskar på ett intelligent och kompetent sätt. För det andra förlorar varje sysselsättning sin mening och blir ett rutinarbete i samma utsträckning som den isoleras från andra intressen. (Dewey 1997 s360)

Ovanstående är lika aktuellt idag som när Dewey skrev det 1916. Människan saknar inte kunskap om hur lärandet ska organiseras för att främja människans välbefinnande. Men som

jag visar i uppsatsen finns det samhällskrafter vars intresse för människans välbefinnande är underordnat andra intressen. Dagens samhälle vilar på samma fundament som Deweys samhälle gjorde. Jag anser dock inte man ska vara pessimistisk över möjligheten att hejda eller förändra EU:s utbildningspolitik, men några varaktiga förbättringar uppnås först när kapitalets hegemoni över mänsklig verksamhet upphör att vara gällande.

## 5 Diskussion

Först vill jag kommentera resultatet i förhållande till metoden och teorin jag använt. Dialektiken som Faircloughs teori och metod bygger på ger stöd för analysen av maktrelationer i samhället. Kompletterad med Baumans samtida beskrivning av världen och maktens separering från politiken ger den en ökad förståelse för de processer som styr utvecklingen. John Deweys klassiska verk *Demokrati och utbildning* ger en historisk dimension åt problematiken. Den understryker att det inte är brist på kunskap om individens lärande som är orsak till att EU:s utbildningspolitik ser ut som den gör. Mycket av det Dewey skrev 1916 är lika aktuellt idag, 86 år senare. Det visar att samhällets grundläggande struktur för mänsklig verksamhet inte förändrats, trots alla nya beteckningar på samhället som avlöser varandra. Jag återkommer till detta nedan.

Dialektiken mellan de rådande maktrelationerna kommer att avgöra formen för framtidens utbildningssystem. Utan tvekan har ett samarbetsorgan som ERT potentialen att mer eller mindre formulera EU-kommissionens diskurs. Dessutom samarbetar de i TABD, ERT som representant för de europeiska storföretagen och EU-kommissionen som ”Europas regering”. Man kan även se att många av de frågor ERT tar upp i sina dokument återfinns några år senare i kommissionens dokument. Den motrörelse som finns mot nyliberalismens utbredning växer sig starkare för varje nytt toppmöte som genomförs. Vid det senaste mötet, Europeiska rådets möte i Barcelona mars 2002, deltog 500 000 människor i den största demonstrationen mot EU:s politik, enligt arrangörerna, 250 000 enligt polisen. Protesterna riktades bland annat mot privatisering och företagssponsring inom utbildningssektorn. Ordförandeskapet lämnas nu över till Danmark och nästa toppmöte kommer att hållas i Köpenhamn i december.

Mitt val av diskursexempel ur memorandum är av underordnad betydelse. Jag har inte analyserat innehållet i EU-kommissionens utbildningspolitik, i betydelsen av dess detaljuppbyggnad. Då hade urvalet av utdrag ur memorandum varit direkt avgörande för resultatet. Jag har i stället analyserat kommissionens diskurs och den är densamma rakt igenom dokumentet, oavsett vad texten behandlar. Min målsättning med urvalet; att det skulle vara representativt för hela dokumentet, handlar även om att göra memorandumets innehåll logiskt och begripligt för läsaren. I diskursexemplen identifierade jag fyra olika deltagare som deltog i handlingar i texten, men det finns en femte som jag inte tidigare nämnt; analytiker, dvs jag som författare av denna uppsats. När jag som analytiker tolkar den diskursiva praktiken är det samtidigt en social praktik jag ägnar mig åt. Jag står inte utanför de sociala och ideologiska strukturer och den hegemoniska kamp som jag beskriver, utan jag deltar i den genom min tolkning. Dessutom är jag producent av en text som socialt distribueras och tolkas av andra som en diskursiv praktik, och som sådan dialektiskt relateras till den sociala praktiken.

I uppsatsen har jag visat hur EU vill orientera utbildningssystemen mot arbetsmarknaden, i högre grad än vad som är fallet idag. Kommissionen för fram förändringen under benämningen *livslångt lärande*. Varför inte benämna förändringen *utbildningens yrkesinriktning*? Jag tror att det varit svårare för kommissionen att få acceptans för de föreslagna åtgärderna med denna benämning. Livslångt lärande är ett relativt känt begrepp, med ett lagom diffust innehåll, som gör det lämpligt att använda.



Under 1980-talet benämndes samhället ibland som ett informationssamhälle. Orsaken var den ökning av information som ägde rum. Idag sker det fortfarande en konstant ökning av information, både i mängd och i tillgänglighet. Behovet hos individen att kunna hantera informationsflödet ökar i takt med informationen. Behovet ser jag som lika stort oavsett om det handlar om en nyhetssändning i TV eller ett dokument från EU. Kunskapen att ”läsa en text” är viktig i ett samhälle där informationen är ögonblicklig i två avseende. Produktion och distribution av en ”nyhet” sker idag oerhört snabbt och drivkraften är konkurrensen mellan olika nyhetsbolag. Detta ger inte utrymme för att sätta in ”nyheten” i ett större sammanhang utan vad som presenteras är ofta en ögonblicksbild av en större händelse som den brutits ut ur. Dessutom sätter olika diskurser sin personliga prägel på det som skildras i texten.

Människan har behov av en kritisk språkmedvetenhet och behovet ökar i takt med informationens ackumulation och tillgänglighet. Därför är en kritisk medvetenhet om språkets betydelse för verklighetsuppfattningen och en träning i de verktyg som krävs för att analysera texter ett moment som bör föras in i människans utbildning för livet.

## Källförteckning

- Alvesson M., Deetz S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson P., Bergstedt B. (1996). *Kunskapens makt*. I: Ellström P.-E., Gustavsson B., Larsson S. (red). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Bachtin M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Bokförlaget Anthropos
- Bauman Z. (1999). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Bauman Z. (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur
- Chouliaraki L., Fairclough N. (1999). *Discourse In Late Modernity*. Storbritannien: Edinburgh University Press
- Daun H. (1997). Omstrukturering av det svenska skolsystemet. *Pedagogisk Forskning*. Årg 2 nr 3
- Dewey J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- ERT (1995) European Round Table of Industrialists. *Education for Europeans – Towards the Learning Society*. [http://www.ert.be/pf/enf\\_frame.htm](http://www.ert.be/pf/enf_frame.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](http://europa.eu.int/eur-lex/sv/com/cnc/2001/com2001_0678sv01.pdf)
- Fairclough N. (1992). *Discourse and Social Change*. England: Polity Press
- Fairclough N. (red) (1992a). *Critical language awareness*. New York: Longman Publishing
- Fairclough N. (1995). *Media discourse*. New York: Oxford University Press Inc.
- Fairclough N. (1995a). *Critical Discourse Analysis*. England: Longman Group Limited
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Ingelstam L. (1988). *Snuttifiering – helhetssyn – förståelse*. Lund: Studentlitteratur
- Israel J. (1980). *Språkets dialektik och dialektikens språk*. Stockholm: Esselte Studium
- Jørgensen M. W., Phillips L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Marx K. (1970). *Lönearbete och kapital*. Stockholm; Arbetarkultur
- Lenin, V.I. (1972). *Imperialismen som kapitalismens högsta stadium*. Stockholm; Arbetarkultur
- Rubenson K. (1996). *Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi*. I: Ellström P.-E., Gustavsson B., Larsson S. (red). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2001). *Trettio år med "skola – arbetsliv" – en översikt*.  
<http://www.skolverket.se/skolarb/dokument/oversikt.pdf>
- SOU 2000:39. *Skolan under 1990-talet – sociala förutsättningar och utbildningsstrategier samt Prestationer och prestandaskillnader i 1990-talets skola*.
- Utbildningsdepartementet (2001). *Arbetsgruppen för livslångt lärande, 2001-06-12. Debatten om kommissionens memorandum om livslångt lärande 2001*.