



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 460  
Magisteruppsats, 20 poäng  
61-80 poäng  
Datum: 2004-01-16

# Det nya arbetslivet, universitetet och bildningen

## En pedagogikfilosofisk studie av den samtida högskolepedagogiken

Joacim Andersson

Handledare:  
Glen Helmstad

## ABSTRACT

Arbetets art: Magisteruppsats 20p

Sidantal: 45

Titel: Det nya arbetslivet, universitetet och bildningen – En pedagogikfilosofisk kritik av den samtida högskolepolitiken

Författare: Joacim Andersson

Handledare: Glen Helmstad

Datum: 2004-01-16

Sammanfattning: Mitt arbete ska ses som ett tankeexperiment där jag försöker omtänka bildningsbegreppet genom att sätta det i relation till massutbildning och ”det nya arbetslivet” och på så sätt understryka dess potential inom det samtida högre utbildningen.

Syftet är att forma och föra in ett *omtänkt* bildningsbegrepp i debatten om den samtida högre utbildningen.

Den högre utbildningen har under i stort sett hela 1900-talet varit osäker på sin institutionella roll vad gäller bildningen. Det har inneburit att vi förlorat ett pedagogikfilosofiskt tankeverktyg. Massutbildningen som i dag präglar den högre utbildningen kännetecknas i hög grad av att gränslinjen mellan det offentliga och det privata är ytterst svag. Massutbildningen är mer ett resultat av externa påtryckningar än av den högre utbildningens interna och autonoma utveckling. Massutbildningen är också ett resultat av att anpassa den högre utbildningen till näringslivets ”livsstil”. Villkoren för den ekonomiska institutionens ”livsstil” sätts av ”det nya arbetslivet”

Utifrån detta blir det nödvändigt att hitta möjligheter utifrån vilka vi kan blåsa nytt liv i bildningsbegreppet, annars riskerar vi att relationen mellan den högre utbildningen och samhället, blir till en relation mellan den högre utbildningen och marknaden.

Den högre utbildningen kan betraktas utifrån dom två begreppen *individ-institution* och *person-samfund*. *Individ – institution* den relation som i hög grad präglar massutbildningen, och *person – samfund* är dess antites. Genom att föra en massutbildningspolitik på den högre utbildningen får den sin särprägel av relationen *individ – institution* och tillgodoser i första hand näringslivets ”livsstil”. Men människan besitter förmågan att se på kunskap och lärande både utifrån aspekten *individ – institution* och *person – samfund*. Genom att arbeta med bildningsbegreppet utifrån metaforen ”utresa och återkomst” kan bildningen beskrivas som en pendelrörelse mellan dessa begrepp. På så sätt kan bildningsbegreppet utgöra en motvikt till nyttokunskap och konkurrens utan att falla tillbaka på ett nyhumanistiskt bildningsideal som har sina rötter i ett elitistiskt utbildningssystem.

Nyckelord: Massutbildning, bildning, autonomi, excellens, konkurrens

Förord.....	iv
Inledning .....	1
Syfte .....	4
Disposition .....	4
1. Det nya i arbetslivet .....	6
Sammanfattning och perspektiv .....	11
2. Universitetets historia: Från elit- till massutbildning... 14	
Elitutbildning .....	15
Massutbildning.....	19
Sammanfattning och perspektiv .....	30
3. Framtidens universitet.....	33
Bildning mellan Skylla och Karybdis .....	33
<i>Person – community</i> .....	34
<i>Individ - institution</i> .....	37
<i>Person - samfund</i> .....	39
<i>Gemeinschaft</i> och <i>Gesellschaft</i> som begreppspar .....	42
Avslutning.....	43
Litteratur .....	46

”Det var en resa som jag helt enkelt var tvungen att genomföra”

*Robin Knox Johnston, ensamsegelare*

”Det er svært at stå på vandski i et 2 1/5 liters akvarium”

*Johnny Madsen, rockslusk*

# Förord

Kandidatuppsatsen var försvarad och betygsatt. Jag hade studerat tillräckligt länge för att kunna visa upp ett tvåsidigt ladok-utdrag. Jag tänkte jag kunde dra mig tillbaka, till ”verkligheten”, köpa ett hus med port ut mot gatan och varje morgon utan krångligheter dras med i rusningstrafiken, söka ett jobb där jag kunde delta i något program för kompetensutveckling, kanske komma med på en kurs i teambildning. Men så slog jag på teven och såg Microsofts VD stå på scen och skrika ”development! development! development!”, läste Sydsvenskans ledarsidor som gång efter annan förordade hårdare tag i skolan, lyssnade på studiekamrater som pratade sig varma om utlandsstudier och hävdade dess absoluta nödvändighet, inventerade bekantskapskretsen och konstaterade att alla utom två harvade på universitet runt om i landet. Jag tänkte om och kände att det enda rätta var kanske att dra sig tillbaka till smålandsskogarna och hugga ved. Men ur mossan reste sig mina folkhögskolestudier, Ivan Illichs upprördhet och hans bok ”Samhälle utan skola”. Jag erinrade mig ett tal av Erik Åsbrink på LTH:s arbetsmarknadsdagar och hans eviga tjat om försörjningskvoten, jag förrrade mig till Qba-hyllan på universitetetsbiblioteket och läste sliskiga titlar och så damp Asplunds ”Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft” ner genom brevinkastet och rätt som det var hade jag ett knippe idéer som höll mig vaken om nätterna men ingen riktig aning om hur dom hängde ihop. Jag sa till mig själv ”ge det en höst och gå upp innan åtta som normalt folk”.

Mitt arbete har gått ut på att ta dom ovan olikartade och besvärande funderingarna, sätta dom i en ram för att ge dom ett slags form och mening. När jag skrivit har jag gett mig in i det okända, det främmande och annorlunda, texten finns inte på samma sätt som arbetsuppgifterna i ett rutinerat arbete. Att skriva handlar om en process, inte att skriva ut färdiga tankar i text. Man behöver inte ha tänkt färdigt innan man skriver. För att skapa min text, ur tankarnas kaos, har jag varit tvungen att skriva loss. Redan från början. Genom texten komma upp med ett antal idéer och sätta dom på pränt. Jag har sedan kunnat bära texten i tankarna, utanför skrivsituationen. Eftersom att skrivandet för mig, och säkerligen för många andra, handlar om att ge sig in i det okända, så finns det också ett visst mått av tvekan som man måste övervinna. Det handlar i väldigt hög grad om att ta sig ur ett skrivmotstånd, att finna lust! En aspekt av uppsatsarbetet som ofta underskattas men som gemene student känner till allt för väl. Personligen ser jag lusten, att ta sig ur skrivmotståndet, som det centrala i ett uppsatsarbete. Förutom genuint intresse för dom frågor jag behandlar i min uppsats, har skrivandet blivit meningsfullt för mig på grund av framför allt tre saker. För det första genom skapandet av en vana, morgonvanan; att ”gå upp innan åtta”. För det andra genom uppsatsens form, som är resultatet av en ambition att ”skriva loss” och som kan liknas vid en essä. Ambitionen har varit att ta bort allt ”tingel-i-tangel”, att göra det live i studion. Formen, sättet varpå jag skapt min ram av mening, har fungerat som en motivation i sig. För det tredje genom att i sann bildningsanda själv bli något inte på förhand givet, att överskrida mitt själv så som det hittills varit.

Ett stort tack vill jag slutligen framföra till Markus och Glen. Markus för att han stått som ett aldrig fallande bollplank när jag testat idéer. Glen för att han skött handledarrollen med bravur och lagt ner otroligt seriöst arbete på att läsa mina spretiga utkast.

Ha de’  
Joacim, Grimslöv 2004

# Inledning

Som jag antytt handlar det här arbetet i huvudsak om bildningens plats i det samtida universitetet mot bakgrund av, ”det nya arbetslivet” och ”massutbildningen”. Det är ett försök att återuppliva bildningsfrågan. Donald Broady (1992) ägnade detta uppmärksamhet när han skrev artikeln *Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök*. Då handlade det om skolan. Nu handlar det om universitetet. Ett universitet som, synes det, genom sin kunskapsproduktion ska föra Sverige mot den internationella toppen.

Den högre utbildningen har under i stort sett hela 1900-talet varit osäker på sin institutionella roll vad gäller bildningen. Andra nyttopräglade intressen har tagit dess plats och det handlar allt oftare om att stärka konkurrenskraften inom det internationella näringslivet. Näringslivet gör ofta framstötningar mot den högre utbildningen för att det ska anpassa sig till näringslivets kultur och göra sig förtjänt av de ekonomiska satsningar som görs.<sup>1</sup> Alvesson (1999, s 225) uttrycker detta och menar att utbildning, felaktigt, numera ofta anses vara vägen till nationell storhet. Att bli en ledande kunskapsnation, vinna det inofficiella VM i utbildning, och på så sätt bli ekonomiskt ledande utgör en politiskt viktig ambition.

Mot denna tillväxtpolitiska målsättning för den högre utbildningen står den traditionella tanken om personlig utveckling. Det är på detta plan det blir intressant att återuppliva bildningsfrågan. Bildningstanken har djupa existentiella dimensioner, den innefattar i vidaste mening dom livsfrågor människan alltid ställt sig, nämligen att fatta innebörden i villkoren för att vara människa. Tanken att människan måste lämna sig själv för att finna sig själv kan betecknas som den djupaste innebörden i bildningstanken. Bildning och lärande tar sin utgångspunkt i det egna – i självet, identiteten, kulturen, vardagen eller om man så vill, med en hermeneutisk term; horisonten – men går i en rörelse utöver det egna, för att möta det främmande och annorlunda (Gustavsson, 1996, s 40, 152). Bildning handlar på så sätt om att bli något inte på förhand givet (Broady, 1992, s 17). Den högre utbildningens reduceringen av bildningsfrågan till fördel för de nyttopräglade intressena har, vill jag hävda, inneburit att vi förlorat ett pedagogikfilosofiskt tankeverktyg.

Massutbildningen<sup>2</sup>, kännetecknas idag i hög grad av att gränslinjen mellan det offentliga och det privata är ytterst svag. Massutbildningen är mer ett resultat av externa påtryckningar än av den högre utbildningens interna och autonoma utveckling. Hårt sagt är dess enda permanenta karaktäristika att det är ett oändligt öppet och radikalt flexibelt system, i alla andra hänseenden befinner det sig i ständig omvandling (Scott, 1995, s

---

<sup>1</sup> Ett skrämmande bra exempel utgör det utbildningsprogram som presenterats av IBM-chefen Luis Gerstner och som genomgås i kapitel tre.

<sup>2</sup> Jag ansluter mig här till dom som menar att vi rört oss från ett system som kan benämnas elitutbildning till ett annat som kan benämnas massutbildning. Ursprungliga idén kommer från Trow (1974) som delade upp den högre utbildningens utveckling i tre steg: 1) *Elite higher education*, som innebar att en mindre del av en årskull efter gymnasiestudierna fortsatte vid högre utbildning; 2) *Mass higher education*, som innebar att övergångsfrekvensen ligger över 15 procent; 3) *Universal higher education*, som innebar en övergångsfrekvens på över 50 procent. Läsåret 2001/02 låg Sveriges övergångsfrekvens fram till och med 25 års ålder på 46 procent (Högskoleverkets årsrapport 2003).

9f). Massutbildning i denna bemärkelse handlar inte om högre utbildning som en möjlighet för massan, det handlar om högre utbildning nödvändig för massan.

Kritiken mot massutbildningen har ofta gått ut på att expansionen skett på bekostnad av kvaliteten inom grundutbildningen, detta då expansionen lett till förändringar både vad gäller studentgruppens sammansättning och utbildningens innehåll. Utan att diskutera universitetets grundläggande idé har man fokuserat en rad interna kriterier för kvalitet (Ljunggren och Öst, 2002, s 12). Nämnas i sammanhanget bör också regeringens uttalade 50 procentmål: att 50 procent av en årskull ska ha påbörjat högskolestudier innan 25 års ålder (Brandell, 2000, s 9-11)

En annan kritik mot massutbildningen, som under senare tid varit på frammarsch i Storbritannien och som i Sverige representerats av bland andra Alvesson (1999), går ut på att det ligger en myt i att högre utbildning genererar tillväxt och välfärd, att befintligt och kommande arbetsliv kan harmoniera illa med en stark kvantitativ expansion av högre utbildning och att vi överskattar den högre utbildningens betydelse för arbetslivet. Alvesson menar att när man fokuserar på utbildning som en indikator på människors förmåga att bidra i samhälle och arbete, innebär det på samma gång att man normaliserar befolkningen kring utbildningsnivå som måttstock, och att man stigmatiserar dom som ej når upp till nivån. Det är många gånger tal om ren utbildningsfundamentalism, och för utbildningsfundamentalismen är arbetslivet präglad av generellt höga krav på utbildning och kompetens (en optimal relation mellan input och output står allt oftare i fokus) (ibid., s 226). ”Det är med kvalitet och kompetens som det svenska näringslivet måste kunna hävda sig i den internationella konkurrensen” (SOU 1996:164 s 7). Till skillnad från dom som representerar utbildningsfundamentalismen är jag av åsikten att dagens arbetsliv, ”det nya arbetslivet”, bär på en rad negativa effekter som sätter så djupa avtryck i vår personlighet att det lägger en skugga över möjligheten att ”fatta innebörden i villkoren för att vara människa”

I högskolepolitiska, mediala och industriella sammanhang uttrycks ofta ambitionen att den högre utbildningen ska etablera närmre kontakt med arbetslivet, att detta i alla hänseenden borde föra vårt samhälle framåt. Det är dock viktigt att hålla i minnet att det *arbetsliv* vi här talar om *manifesterar näringslivets kultur*, det är resultatet av ett högflexibelt näringsliv där affärsidéer, upplysningar om konkurrenter och kunskap av olika slag ofta har kort livslängd (kunskapen har som Liedman, 1999, understrukt kort *shelf-life*, den ses allt för ofta ses som en färskvara). Ett arbetsliv där vi sluppit rutinisering och forna tiders järnbur, men istället underkastas nya toppstyrda övervakningsrutiner. Flexibilitet skapar inte alltid frihet från tvång och maktkoncentrationen finns kvar, men nu utan att vara centraliserad. Det jag försöker säga är att dom många gånger anförda fördelarna med ”det nya arbetslivet” är värda att ifrågasätta.

Viljan att länka den högre utbildningen till näringspolitiska mål uttrycks, inte bara av näringslivet självt, utan också av den politiska kulturen: Högskolelagen (SFS 1992:1434) 9 § inbegriper numera punkten: Den grundläggande högskoleutbildningen ska ge studenterna *beredskap att möta förändringar i arbetslivet* (min kursivering). Nu finns det kanske dom som hävdar att formuleringen är ganska oskyldig och inte har någonting att göra med näringslivets påtryckning, utan uttrycker en ambition om att studenterna efter slutförda studier på ett bra sätt ska klara sig i det stundande arbetslivet. Men om man uttryckligen avsåg detta borde kanske följande formulering istället fastslås: den grundläggande högskoleutbildningen ska ge studenterna *möjlighet att utveckla*

*omdömesförmåga som är till nytta i den konkreta situation man möter i sitt yrke.* En liknande formulering skulle nämligen vittna om ett betydligt mer kritiskt förhållningssätt, det skulle då handla om att hantera konsekvenserna (både de etiska och ekonomiska) av ett föränderligt arbetsliv,

Mot bakgrund av ovanstående förefaller diskussionen om interaktionen mellan arbetslivet och den högre utbildningen vara kopplad till den högre utbildningens idé och dess relation till samhället. Som pedagog blir det intressant, för att inte säga nödvändigt, att bygga upp en fond mot vilken man kan ifrågasätta denna interaktion utan att huvudsakligen lägga tyngdpunkten på det ekonomiska, eller på den specifika lärsituationen som uppstår då vi försöker länka studierna till arbetslivet. Det är nödvändigt att hitta möjligheter utifrån vilka vi kan återskapa bildning som ett pedagogiskfilosofiskt tankeverktyg, annars riskerar vi att relationen mellan studenten och den högre utbildningen blir till en marknadsrelation, att universitetsstudier blir en direkt sluss ut i ”nyttan”.

För att ge en förenklad skiss över den struktur som besitter mekanismerna massutbildning, arbetsliv och den högre utbildningens plats i samhället, blir jag tvungen att ge en kortfattad beskrivning av samhällsformationens sammansättning. Jag lutar jag mig mot Östberg (1992, s 54) som förklarar samhällsformationens sammansättning utifrån fyra institutioner.

För det första den ekonomiska institutionen som består av produktionen av materiella nyttigheter och andra bruksvärden och som behärskas av: mål- och medelrelaterat tänkande, målrationalet och instrumentellt förnuft. Motsättningarna mellan kontroll och fördelning kallar här på dialektik och etiskt tänkande och Östberg (1992) hänvisar inte helt oväntat till det Kant kallade praktiskt förnuft.

För det andra, den reproduktiva institution som reproducerar livet, och som består av förhållandet mellan kvinnor, män och barn. Dessa relationer bestäms av: släktskapsförhållanden och familj, seder och traditioner. Institutionen behärskas av ömsesidighet människor emellan, som en bekräftelse av sig själv genom bekräftelse av andra. Djupa motsättningar mellan könen och relationerna kallar här på dialektik och praktiskt förnuft.

För det tredje, en institution som samordnar dom två föregående. En politisk institution där motsättningarna i ekonomi och familj generaliseras och omformas till politiska frågor som kan bli föremål för politiska beslut som förverkligas av staten. Institutionen behärskas (eller rättare, borde behärskas) av: ett helhetstänkande, ett allmänt tänkande till gagn för samhället och inte för särskilda intressegrupper. Institutionen behärskas också av maktens logik, av kampen om att få makt över statsapparaten.

För det fjärde, en institution som också samordnar och integrerar samhällslivet, men inte på maktkampens och beslutandets nivå, utan på förutsättningarnas och dom allmänna symbolernas nivå. Detta är kulturens område. Och inom kulturen kan vi skilja mellan, dels dom konstnärligt-estetiska sidorna inom vilka konstarnas institutioner verkar, och dels dom kognitiva sidorna inom vilka vetenskapen och det allmänna tänkandet verkar.

Utifrån sin position i denna enkla samhällsskiss arbetar universitetet med ”de grundläggande uppfattningarna om hur världen ska förstås, kategoriseras och utläggas, och om *hur förhållandet mellan människor, och mellan dem och de naturliga*



omgivningarna ska vara, dvs hur detta förhållande ska framställas på ett sätt som kallas kunskap” (ibid., s 54) (min kursivering).

Jag vill tillägga att det som kännetecknar alla fyra institutionerna är att samtliga bygger på mänsklig verksamhet, dom är alla fyra en del av det mänskliga livet

I den del av den ekonomiska institutionen som kallas *arbetsliv*, har förhållandet mellan människor förändrats. Därmed har villkoren för att vara människa i arbetslivet förändrats. Det handlar således om att förstå innebörden i dessa nya villkor.

Genom massutbildningen har den ekonomiska institutionen många gånger försökt att ”lägga in beställningar” hos universitetet, vilket utifrån ovanstående skiss, kan bestämmas som ett undersystem till den kulturella institutionen. Att i hög utsträckning ta emot dessa beställningar utan att ifrågasätta i vilken kontext (hur arbetslivets villkor ser ut och i vilken utsträckning dom följer universitetets ”tankar”) ”produkterna” ska användas är oansvarligt av en samhällsinstitution som utger sig för att arbeta med ”hur förhållandet mellan människor, och mellan dom och dom naturliga omgivningarna ska vara” och ”hur detta förhållande ska framställas på ett sätt som kallas kunskap”

## Syfte

Mitt arbete ska ses som ett tankeexperiment där jag försöker omtänka bildningsbegreppet genom att sätta det i relation till massutbildning och ”det nya arbetslivet” och på så sätt understryka dess potential inom det samtida högre utbildningen.

Syftet är att forma och föra in ett omtänkt bildningsbegrepp i debatten om den samtida högre utbildningen.

Jag kommer i mitt arbete att reflektera och problematisera litteratur för att söka förståelse av dom två mekanismerna, ”det nya arbetslivet” och massutbildningen, samt hur bildningen kan utgöra en motvikt till vad dessa mekanismers villkor innebär för relationen mellan den högre utbildningen och samhället

Den fråga jag i grunden försöker reda ut är, hur bildningsbegreppet kan (behöver) utvecklas för att fungera som ett kritiskt, ifrågasättande ”verktyg” av dom två mekanismerna vilka i hög grad verkar forma villkoren för dom händelser som den högre utbildningens verksamhet resulterar i.

## Disposition

Uppsatsen är indelad i tre kapitel. Det första kapitlet resonerar jag kring nätverkssamhället och organiseringen av ”det nya arbetslivet” (vilket placeras inom den samhällsinstitution som av Östberg benämns den ekonomiska) och skillnaden mellan hur ”det nya arbetslivet” marknadsförts och vad det egentligen inneburit. I det andra kapitlet behandlar jag först elitutbildning och dom ideal och diskussioner som fördes kring bildning och studiernas arbetsmarknadsanpassning i slutet av 1800-talet, samt hur innebörden i bildningsbegreppet utvecklades. Jag går sedan vidare till att resonera kring hur massutbildningen (genom sin inriktning mot arbetslivet) påverkar relationen mellan den högre utbildningen och samhället. I det tredje och sista kapitlet öppnar jag mot bakgrund av Ljunggren och Öst (2002), och deras betraktelsesätt på den högre utbildningen som utgörs av relationen *individ - institution* och *person - community*, och upp för ett pedagogikfilosofiskt perspektiv på den högre utbildningen. Jag går sedan

vidare därifrån till att diskutera *individ – institution* och *person – community* utifrån Asplunds (1991) tolkning av ”Gemeinschaft” och ”Gesellschaft” och hur bildningsbegreppet kan förklaras som en pendelrörelse mellan *individ – institution* och *person – community*.

# 1. Det nya i arbetslivet

Jag kommer i detta kapitel att försöka göra en sammanställning av det som av många sociologer benämns "det nya arbetslivet". Jag tar min utgångspunkt i två verk: Manuel Castells' "Nätverkssamhällets framväxt" (1996), och Richard Sennets "När karaktären krackelerar" (1999). Två till formen vitt skilda verk. "När karaktären krackelerar" tar sin utgångspunkt i ett personligt möte med Rico, framgångsrik i det nya arbetslivet, son till Enrico som var en av dom som deltog i Sennets 70-talsstudie vilken resulterade i boken *The "Hidden Injuries of Class"* (Sennet & Cobb, 1972). Utifrån detta analyseras förändringar i produktionsförhållanden och produktionsteknik och betydelsen av dessa för arbetets krav på individen liksom för individers självuppfattning. "Nätverkssamhällets framväxt" är en redogörelse för hur samverkan mellan den globala marknaden och den nya informationstekniken har resulterat i en radikal omorganisering av institutioner och organisationer. Boken ingår i en serie om tre där ambitionen är; en holistisk teori ur vilken vi kan finna förklaringsgrunder till omvälvningar inom i stort sett alla samhällets områden. En sammanställning av en sådan gedigen holistisk teori, och kritikerna mot den, skulle kräva mer plats än vad ramarna för detta arbete tillåter. Castells' arbete anstryker många områden som jag tvingats utesluta. Att referera till dess helhet utan en längre seriös diskussion kan uppfattas som en blind hänvisning till en typ av historism. Därför har Sennets bok fått utgöra grunden för vad jag ansett fruktbart hos Castells'.

Stefan Olsson har i sin bok "Att genomskåda världen" (2002) framfört kritik mot att Castells "betonar *det nya* på ett sätt så att det förefaller som om det har en betydelse i sig självt". Castells yrkar på ett epokskifte, Olsson menar att den brytningspunkt som ett sådant inbegriper är omöjlig att påvisa. För det föreliggande arbetets syfte spelar det dock ingen större roll huruvida det handlar om saker som är *nya i sig*, eller gamla fenomen i nya skepnader, då jag inte ämnar utveckla någon holistisk samhällsteori (för en mer utförlig kritik se Olsson 2002, s. 25-45). Genom att kalla kapitlet "det nya i arbetslivet" istället för "det nya arbetslivet" tänker jag mig att det bättre framgår att förändringarna inom arbetslivet växt fram successivt och att det föreligger en viss typ av dialektik mellan marknadskriterierna och arbetets organiseringen.

Den modell för arbetsorganisering som ställdes upp kring massproduktionen byggde på produktivitetsvinster till följd av stordriftsfördelar i en löpandebandbaserad, mekaniserad process för produktion av en standardiserad produkt. Den specifika organisationsform som kontrollerade marknaden kännetecknades av vertikala principer och en institutionaliserad social och teknisk arbetsdelning. Managementmetoder som Taylorism och Fordism var funktionen av dessa principer. När marknaderna började röra sig över en världsskala blev det svårt att styra de, det gick inte att förutsäga efterfrågan gällande kvantitet och kvalitet och den tekniska förändringstakten gjorde ensidig produktionsutrustning gammalmodig. Detta gjorde massproduktionssystemet alltför stelt och kostsamt under den nya ekonomins förutsättningar. Den flexibla produktionen blev ett preliminärt försök att övervinna denna stelhet och den har både

praktiserats och teoretiserats i två skilda former. Först i form av flexibel specialisering där produktionen anpassas till en ständig förändring utan anspråk på att styra den. Sedan som dynamisk flexibilitet, eller flexibel högvolymsproduktion, som, ofta kopplad till efterfrågan på en viss produkt, kombinerar högvolymsproduktion, skraddarsydd lösningar och omprogrammerbara produktionssystem som lyckas uppnå omfångsfördelar. Denna kombination möjliggörs av den nya tekniken (Castells 1996, s.164). Men, viktigt att poängtera är att dessa nya sätt att organisera arbetskraften inte är mekaniska konsekvenser av informationsteknologiernas uppkomst. Organisatoriska förändringar skedde, oberoende av de tekniska, som ett svar på behovet att hantera en ständig föränderlig operationell miljö. Men så snart de hade inletts underlättades de organisatoriska förändringarna enormt av den nya informationsteknologin (ibid., s 177f).

Dom globala högteknologiska industriernas struktur är en alltmer komplicerad väv av allianser, avtal och samriskföretag som binder samman dom flesta storföretag. Förbindelserna utesluter inte en skärpt konkurrens utan dom strategiska allianserna (Sammanflätningen av stora företag) utgör istället avgörande instrument i en konkurrens där dagens samarbetspartners blir morgondagens fiender, där samarbetet på en viss marknad står i en kontrast till kampen om marknadsdelar i en annan region av världen. Underleverantörer berörs av storföretagens allians- och konkurrensmönster då dessa utgör toppen i en väldig nätverkspyramid av leveransavtal. Att spärra tillträdet till ett sådant nätverk<sup>3</sup> blir ett starkt konkurrensvapen (ibid., s 172). För att nätverksflexibilitetens fördelar ska verka positivt på det egna företaget måste företaget inte bara delta i ett nätverk utan även själv vara uppbyggt som ett. Det är den "horisontella företagsmodellens" syfte och allt som oftast decentraliseras enheterna, får större autonomi och inom övergripande ramar lov att konkurrera med varandra (ibid., s 174). Komplexiteten i dessa länknings skulle vara omöjlig att hantera om det inte utvecklats datornät. På grund av tillgången till en sådan teknik blev nätverksarbete nyckeln till organisatorisk flexibilitet och framgång i affärlivet (ibid., s 179).

Ett nätverk omstruktureras alltså ideligen. Det ligger i dess natur, själva anledningen till att det existerar. Det är ett virrvarr av öar och förbindelser där alla öar kan ses som utbytbara. Affärsidéer, upplysningar om konkurrenter och kunskap av olika slag har ofta kortare livslängd. Dessa processer kan sammanfattas i en "kortsiktighetsprincip": det är den nya kapitalismens tidsdimension som mest direkt påverkar människors känsloliv utanför arbetsplatsen, den har skapat en konflikt mellan inre egenskaper och yttre erfarenheter, denna sönderhackade tidsuppfattning "...hotar människans förmåga att utvecklas till moraliskt fullödiga individer" (Sennet, 1999 s. 43). Att tänka sig att livet skulle vara präglad av ögonblickliga impulser, kortsiktigt handlande utan hållbara

---

<sup>3</sup> Castells egentliga definition av begreppet nätverk är; ett antal förenade noder (punkter där en kurva skär sig själv). Vad noden är, beror på nätverkstypen. Det kan vara ministermöten i det nätverk som styr EU, och det kan vara en inspelningsstudio för rockmusik. Av nätverkstopologin följer att avståndet mellan två punkter är kortare, eller mer, frekvent om båda punkterna är noder i ett nätverk än om dom inte tillhör samma nät. Avståndet för en viss punkt eller position kan variera mellan noll (nod i samma nätverk) och oändligheten (nod utanför nätverket). Det är dessa infogningar i/uteslutningar ur nätverk, samt ett nätverks dynamik i förhållande till andra, som formar våra samhällens dominerade processer och funktioner. Nu är det ingalunda så att nätverksformen är nyupptäckt som social organisation men informationsteknologin utgör den materiella grunden för att nätverksformen ska kunna genomtränga hela samhällsstrukturen

rutiner, ett liv utan vanor<sup>4</sup>, vore i högsta grad att föreställa sig en själlös tillvaro. Till följd av detta upplever vi en vilshenhet (ibid., s 63).

Utän att vi romantiserar den gamla fordismen med det monotona rutinarbetet, innehållandes det mikroperspektiv som kritiserats så hårt av Marx då arbetaren inte medvetandegörs om huruvida den kan åstadkomma förändring, och utan att vi misstror spontanitetens positiva påverkan, kan Sennet (1999) med fog ställa frågan:

Kan flexibiliteten med alla dess inneboende risker och osäkerheter egentligen råda bot på de mänskliga missförhållanden som den går till storms mot? (s. 64)

Sennets poäng är att det ligger en myt i att förändringar och anpassningsförmåga är nödvändiga karaktärsegenskaper för att kunna handla fritt; att en flexibel hållning skulle leda till individuell frihet. Istället har flexibiliteten och ”decentraliseringen” skapat nya maktstrukturer, vilka kan delas upp i tre faktorer: 1) diskontinuerlig omvandling av institutioner; 2) flexibel specialisering av produktionen; samt: 3) maktkoncentration utan centralisering.

I beskrivningen av diskontinuerlig omvandling av institutioner (den första faktorn) tas hjälp av antropologen Edmund Leach som har skilt på två sätt att se på tidens växlingar: 1) saker och ting förändras, men det tycks ha ett samband med något som hänt tidigare; 2) det uppstår ett brott i kontinuiteten på grund av handlingar som oåterkalleligen förändrat våra liv. Man kan använda nattvarden som en tankefigur. När man tar emot oblaten blir man delaktig i samma ceremoni som utfördes av någon för tvåhundra år sen. Om vetemjölsoblater byts ut mot fullkornsoblater rubbas inte ritualens innebörd i någon större utsträckning. Det nya mjölet inlemmas i riten. Men om man yrkar på att gifta kvinnor ska få prästvigas och tillåtas att förrätta nattvarden, leder det kanske till att själva begreppet präst får en helt ny betydelse och därigenom också innebörden av nattvarden. Det handlar om en så radikal förändring att kontinuiteten mellan nuet och det förgångna bryts. Det är här parallellen till nätverket, som med sina lösa fogar och öppna inställning till genomgripande omvandlingar, vill göras tydlig. Vad som blottas är ett fragmenterat system. Genom datoriserade verksamhetsrutiner kan storkoncernen ”... se vad alla cellerna i dess institutionella honungskaka producerar och därigenom snabbt eliminera dubbelarbete och ineffektiva enheter” (ibid., s 68f).

Flexibel specialisering av produktionen (faktor två) tangerar Castells resonemang så som det refererats till ovan. Man låter omvärldens skiftande krav, konsumenternas ombytliga köpvanor, bestämma företagskulturen och i detta har datornätet blivit det främsta verktyget för att länka samman olika tillverkningsprocesser. Detta tecken på lyhördhet bidrar till att man finner sig i omvälvande förändringar. Här bubblar frågor som: Finns det gränser för hur mycket människor ska tvingas böja sig? För att reda ut det ger en uppdelning av västvärldens nationalekonomier i en ”Rhenmodell” och en ”Angloamerikansk modell”, viss hjälp. Rhenmodellen framhåller att dom ekonomiska institutionerna har vissa skyldigheter gentemot staten, den angloamerikanska modellen framhåller ekonomins överordnande roll i förhållande till staten. Regeringar som praktiserar Rhenmodellen tenderar att bromsa omställningar när svagare grupper inom befolkningen blir lidande, medan det angloamerikanska samhällskicket är mer benäget att genomdriva förändringar i arbetslivet trots att det kanske går ut över de svagare.

---

<sup>4</sup> Vanor syftar här till en diskussion kring Giddens socialpsykologiska teorier om olika vanor.

Systemen har olika brister. Den angloamerikanska har förvisso haft låg arbetslöshet men löneskillnaderna har ökat. Hotet av ett två-tredjedelssamhälle där det återfinns ett fåtal vinnare och ett större antal förlorare har gjort sig märkbart. Samhällssystem som styrs enligt Rhenmodellen har kunnat uppvisa en löneklyfta som inte ökat lika markant men har till gengäld fått brottas med stigande arbetslöshetssiffror. Slutsatsen är: hur den flexibla produktionen fungerar beror på hur ett samhälle definierar det allmänna bästa (ibid.). Detta ska inte ses som en opposition mot Castells (1996) som menar att det som kännetecknar den informationella, globala ekonomins utveckling är just dess framväxt inom högst skilda kulturellnationella sammanhang, utan slutsatsen ska förstås som vilka maktförhållanden tillåts marknader och produktion påverka? Detta har att göra med den tredje faktorn, koncentration utan centralisering.

En påstådd absolut fördel med nya sättet att organisera arbetslivet är decentraliseringen av makten – man får mer kontroll över dom enskilda arbetsuppgifterna. Men dom nya informationssystem som chefspersonerna handhar ger en perfekt bild av ”nätverkets honungskaka” och öarna är så löst fogade att man lätt rationaliserar och klipper bort innan enskilda löntagare hinner förhandla med närmaste överordnade. Decentraliseringsåtgärderna blir en ”bluff” då det hela tiden finns ett maktens fastland i den flexibla maktens övärld. Det är också väldigt vanligt att företagsledningen överbelastar mindre arbetsgrupper med många skilda arbetsuppgifter vid omstruktureringar. Det ställs upp produktions- och vinstmål, vilka varje enhet är fri att uppfylla på det sätt dom anser lämpligt, men då enheterna pressas att producera och tjäna mer än vad dom i realiteten klarar av, och dessutom konkurrerar med varandra, inskränks friheten som redan från början varit blygsam till att innefatta; frihet i verkställningsmetod, bara det går snabbt och blir lönsamt. Kraven kommer fortfarande uppifrån (från fastlandet) men ansvaret har spritts på alla enheterna (ibid., s 69-84).

Dom ovan beskrivna faktorerna: 1) diskontinuerlig omvandling av institutioner; 2) flexibel specialisering av produktionen; och: 3) maktkoncentration utan centralisering; samverkar genom: tidsplaneringen på arbetsplatsen. Arbetsdagen är en mosaik av människor där alla jobbar efter olika, mer individualiserade tider.

Själva kärnan i nätverksföretagen är överskridandet av tiden. Flexibla ledningsformer, intensifierade arbetsprestationer, strategiska allianser (som upphäver distinktionen mellan stor- och småföretag) och mellanorganisatoriska kopplingar samverkar till kortare tid per operation och accelererad omsättning av resurser. Till skillnad från den vertikala organisationsformen bygger inte tidskomprimeringen i första hand på utpressning av mer tid från arbetskraften eller mer arbete från den tid som står under klockans tvång. Istället förutsätts det att man har en kvalificerad arbetskraft som hanterar sin tid flexibelt, ibland jobbar över, andra gånger anpassar sig till flexibla scheman och i vissa fall minskar arbetstiden – och därmed lönen. Nätverksproduktionens flexibla styrsystem bygger på förmågan att påskynda eller bromsa produkt- och vinstcykler, på ett tidseffektivare utnyttjande av utrustning och personal och på kontroll av den tillgängliga teknikens avstånd till konkurrenterna - en flexibel temporalitet. Tiden behandlas inte som en resurs på linjärt eller kronologiskt sätt utan som en särskiljande faktor i förhållande till andra nätverks, företags, processers och produkters temporalitet. I en sådan flexibel tidshantering är fordismens pyramidhierarki för länge sedan bortdribblad. Tiden komprimeras inte, den förädlas (Castells, 1996, s. 440f).

Jämfört med då man stämplade sitt kort ter det sig som en befrielse av arbetstiden. Men, enligt Sennet, får den som bestämmer över arbetsplatsen inte större inflytande över själva arbetsrutinerna. Arbete är decentraliserat rent fysiskt men makten över den anställda är mer direkt - att t.ex. arbeta hemifrån ses som den yttersta ön i det nya systemet. När man gjort uppror mot rutiniseringen visar det sig att den nya friheten är inbäddad i en ny ofrihet. Vi slipper forna tiders järnbur, men underkastas i stället nya toppstyrda övervakningsstrategier. Flexibilitetens skapar oreda, men inte frihet från tvång (Sennet, s.84-89). s

Den äldre arbetsmoralen, som per definition innebär att man använder tiden på ett disciplinerat sätt och inser värdet av fördröjd belöning, sprungen ur fordismen, blir svår att från arbetsgivarens sida motivera när denne väl utvecklat organisationen till ett nätverk.

Nyckeln till en ny arbetsideologi i en flexibel samhällsekonomi uppenbarar sig istället i form av teamwork. Här betonas arbetslagets anpassningsförmåga till rådande omständigheter. Om man som teamworkmedlem ska uppvisa en kompetens som kan appliceras på kortsiktiga projekt innebär det att man bör ha den direkta förmågan att fungera bra tillsammans med vitt skilda personlighetstyper. Kompetensen ska vara portabel: man lyssnar uppmärksamt och hjälper andra medan man flyttar från det ena arbetslaget till det andra allt eftersom personalen i gruppen växlar. Man vet att dagens ekonomiska verklighet kräver omedelbara prestationer och kortsiktiga, resultatriktade lösningar, men man vet också att mordande konkurrens medlemmar emellan kan undergräva en grupps prestationsförmåga. Ur detta uppstår myten kring hur dagens teamwork fungerar, nämligen att arbetstagare egentligen inte konkurrerar med varandra, och att det inte uppstår någon motsättning mellan arbetstagare och chefer. Chefen är inte din härskare utan han organiserar grupprocesser. Maktkampen utspelas därmed mellan det egna arbetslaget och lagen på andra företag. Det medarbetarna bär med sig från olika gruppkonstellationer blir en slags samarbetsmasker. Denna skenbara laganda, karaktäriserad av ytlighet och inriktning på det omedelbara nuet, blir ett verktyg med vilket man kan undvika motstånd och konfrontationer vid maktutövning. Djupgående gemensamma åtaganden, skulle i likhet med att etablera förtroende kräva mer tid och följaktligen inte vara lika lättmanipulerade. Men, alla är vi offer för tid och rum, och den duktige lagspelaren gnäller inte (Sennet, 1999, s. 153 – 160).

Den tidigare arbetsmoralen, sprungen ur den långvariga tidsdisciplineringen, lå i sanning tunga bördor på det strävsamma jaget. Men teamwork, med sina egenskaper såsom lyhördhet och samarbetsvilja, bär i sin tur på latent funktioner<sup>5</sup>.

Sennets ”samarbetsmasker”, som hjälper till att upprätthålla en typ av skenbar laganda, kan i viss mån sägas vara en funktion av Castells resonemang kring dom nya maktstrukturer som skapas i nätverksorganisationen.

Ett nätverk kan integrera nya noder så länge dessa kan kommunicera inom nätverket. Nätverksmorfologin medverkar till en omorganisering av maktförhållanden på så sätt att växlarna mellan olika nätverk blir ett effektivt maktinstrument och växeloperatörerna således dom egentliga makthavarna – ex. finansflöden som tar kontroll över medieimperier som påverkar politiska processer (Castells, 1996, s. 471ff). Jag förstår Castells här som att makten inte utgörs av enskilda personer eller små grupper utan att den uppenbarar sig tämligen avpersonifierad. Det är t.ex. svårt att direkt peka ut vilken

---

<sup>5</sup> Begreppet hänvisar till Mertons diskussion kring latent och manifesterade funktioner

eller vilka som styr över finansflödena som är funktionen av allt fler, allt mer komplexa nätverk. Följden av nätverksorganiseringen blir att dom sociala relationerna mellan arbetare och kapital i grunden omvandlas: kapitalet är globalt, arbetet i regel lokalt. Arbetet mister sin kollektiva identitet, splittras i sin utförandefas, individualiseras i sina färdigheter, villkor, intressen och projekt för att först i sitt resultat reintegreras. Under nätverkssamhället villkor samordnas kapitalet globalt medan arbetet individualiseras (ibid., s 475f).

Individen har utifrån det nya arbetslivet fått revidera synen på sin arbets- och levnadsbana, nya produktionsförhållanden och produktionstekniker har alltså tvingat fram en förändring av självuppfattningen och identitetsskapandet. Sambandet mellan insats och belöning, ett av kapitalismens fundament, har förändrats. I stället utmärker den nya kapitalismen sig genom att ställa allt högre krav på flexibilitet. Förmågan att flyta omkring mellan olika projekt, bryta upp och snabbt smälta in i nya miljöer, läsa och förstå dess sociala koder värderas högt. (Sennet 1999, s. 10f).

Dom sociala relationerna mellan arbete och kapital (jämför Sennets, insats och belöning) som nätverksorganisationen ger upphov till kan sammanfattas i Castells tes: dom dominerande funktionerna organiseras i ett flödesrum som knyter dom samman globalt, samtidigt som underordnade funktioner och människor splittras upp på en mängd platsrum av orter som är allt mer segregerade och isolerade från varandra. Med hjälp därav benar han ut övergången till olika relationsmönster med hänsyn till att det sociala handlandet, på sin mest grundläggande nivå, kan uppfattas som det skiftande mönstret av relationer mellan naturen och kulturen. Från, en *naturens dominans över kulturen* då samhällsorganisationens koder var ett nästan direkt uttryck för kampen för tillvaron inför naturens okontrollerbara hårdhet. Till, en *kulturens dominans över naturen* vilket hängde samman med den industriella revolutionen och förnuftets seger och skapade samhället ur den arbetsprocess genom vilken mänskligheten både fann sin befrielse från naturkrafterna och underkastades sina egna avgrunder av förtryck och utsugning. Till, dagens stadium som Castells menar igenkänns genom *ökande tendenser till att kulturen refererar till kulturen*. Det sistnämnda skulle leda till en kulturens autonomi i förhållandena till de materiella grundvalarna för vår existens. Anledningen är konvergensen mellan historisk evolution och teknologisk förändring som fört oss mot ett rent kulturellt mönster av social interaktion och social organisation (ibid., s 478f).

## Sammanfattning och perspektiv

Castells (1996) anspelar på en dikotomi mellan det han kallar det datoriserade nätverkets ögonblickstid och vardagslivets klocktid – flödesrum och platsrum<sup>6</sup>.

Sennet (1999) för fram en annan motsättning som jag anser vara väl besläktad med Castells resonemang kring arbetslivet, nämligen, att det nya arbetslivet i stora drag kan

---

<sup>6</sup> Nedanför denna dikotomi går dock arbetslivet vidare: det finns fortfarande en stor social mångfald av investerares satsningar, arbetares möda, mänsklig kreativitet, mänskligt lidande, rekrytering och uppsägning, uppflyttning och nerflyttning, konflikter och förhandlingar, konkurrens och allianser. Men på ett djupare plan i den nya sociala verkligheten har de sociala produktionsförhållandena lösgjorts i sin faktiska existens (Castells, 1996, s477).



sammanfattas som att det ligger något skamligt över att vara beroende. Att vi alldeles för lätt godtar motsatsen mellan, ett svagt och beroende jag kontra ett starkt oberoende. Ett sådant motsatspar återspeglar en falsk verklighet då en skam över att vara beroende undergräver förtroende och engagemang människor emellan, själva hörnstenarna i en kollektiv verksamhet - beroendekedjans länkar lösgörs på ett tidigt stadium och uppenbarar sig först igen då resultatet ska redovisas. Mot bakgrund av en bildningstanke innebär detta att arbetaren måste ta turen om det främmande och annorlunda innan hon/han hunnit ta utgångspunkt i det egna; i självet, identiteten, kulturen och vardagen.

Enligt Sennet (1999) och Castells (1996) har vi att göra med ett arbetsliv som marknadsfört sig själv så som varande baserat på: individens frihet; en platt och demokratisk organisationskultur; kreativitet och nytänkande. Men som istället vanligtvis innebär: kortsiktigt handlande utan hållbara rutiner; frihet i *verkställningsmetod*, bara det går fort; att den arbetande, såvida han/hon inte sitter i toppen av en storkoncern, blir en nod i det interna nätverket och först indirekt deltar i något av de globala; att det hela tiden finns ett maktens fastland i den flexibla maktens övärld; att maktkampen utspelas mellan arbetslagen och cheferna går ”fria”; att man förser sig med samarbetsmasker och att det uppstår en skenbar laganda.

Dagens arbetsliv välkomnar alltså en individ med portabel kompetens, en individ med förmågan att ”flyta omkring mellan olika projekt, bryta upp och snabbt smälta in i nya miljöer, läsa och förstå deras sociala koder”. En sådan kompetens måste användas med största försiktighet för att inte förvandlas till en ”mask”. För en sådan kompetens uppmanar inte subjektet att gå ”i en rörelse utöver det egna, för att möta det främmande och annorlunda” (Gustavsson, 1996, s 152), en sådan kompetens handlar om att *ständigt* befinna sig det främmande och annorlunda.

En viktig sak står klart efter det här kapitlet: goda arbetsinsatser är *inte* detsamma som goda karaktärsegenskaper. Man kan säga att villkoren för den ekonomiska institutionens ”livsstil” sätts av *mekanismen* ”det nya arbetslivet”. Karaktären, den som enligt Sennet krackelerar i denna ”livsstil”, har att göra med moralen och det mänskliga handlandet. Inom den klassiska tyska bildningsfilosofin var *Myndighet*, förmågan att styra sig själv, ett grundläggande begrepp. När Kant skulle formulera upplysningens bildningstanke tog han hjälp av begreppet myndighet (Broady, 1992, s 11):

*Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt eget förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan (Kant, 1978, s 53).*

Utifrån slutsatserna ovan och med viss hjälp av Kants bildningstanke skulle man, med viss ironi, vilja att högskolelagens 9 § istället hade formulerats såhär: Den grundläggande högskoleutbildningen ska ge studenten mod, kraft och ork att säga ifrån när förändringarna i arbetslivet/arbetsorganiseringen inskränker på möjligheten att etablera förtroende och engagemang människor emellan.

När nu den högre utbildningen genom massutbildningen, och den del av den som Alvesson (1999) benämner utbildningsfundamentalism, uttrycker ambitioner om att närma sig arbetslivet vore det oansvarligt att inte beakta det *nya* i arbetslivet, arbetslivet latent funktioner, vilka i den här framställningen visar på en oförmåga/ovilja att tänka utifrån ett bildningsperspektiv.

I det kommande kapitlet ska vi, dels följa ideal och diskussioner kring bildning och studiernas arbetsmarknadsanpassning från slutet av 1800-talet (elitutbildningen) och se vilka vändningar bildningsbegreppet där tog, och dels ska vi utreda massutbildningens konsekvenser genom att prata om den högre utbildningen utifrån de två betraktelsesätten individ-institution och person-community. Individ-institution kommer att få störst utrymme då det är detta betraktelsesätt som starkast karakteriserar massutbildningen. Person-community innefattar en latent möjlighet till hur vi skulle kunna uppfatta massutbildningen. Hur dessa två betraktelsesätt står i relation till varandra och vad i bildningens uppgift består, behandlas sedan i kapitel tre.

## 2. Universitetets historia: Från elit- till massutbildning

Det cirka 800-åriga universitetet kan sägas ha sin upprinnelse i det kaos som var resultatet av ett Europa som legat offer för Germanska och Vikingiska invasioner. Ett Europa fullt av splittringar: dels mellan kyrka och stat, och dels mellan dom olika auktoritetsskikten inom desamma. Detta genererade till slut en uppdelning och en konkurrens mellan kungar och ärkebiskopar, godsägare och kyrkoherdar. I spänningen mellan dessa maktfästen lyckades universitetet finna sig en nisch, och mer eller mindre spela ut dom olika auktoriteterna mot varandra. Det utvecklades till en otroligt flexibel institution som var i stånd att anpassa sig till nästan vilken som helst politisk situation och samhällsform – detta utan att i begynnelsen haft liknande intentioner (Perkin, 1991, s169f).

Det var dock endast i Europa som det skedde en utveckling av en autonom, permanent och korporativ institution för högre studier. En institution som har överlevt åtta sekel av omvälvande förändringar och som idag är spridd över alla kontinenter och inom många kulturer. Detta hade inte varit möjligt utan en enastående förmåga till anpassning. Trots att det är långt ifrån alla människor och kulturer som har tillgång till universitetet, har det i det postindustriella samhället fått funktionen av en nyckelinstitution. Men som sådan riskerar det också att i väldig hög grad bli ett integrerat statsorgan och därigenom förlora den autonomi och akademiska frihet det alltid kämpat för att upprätthålla (ibid.).

Utifrån Perkin (1991, s170f) kan utvecklingen under de åtta händelserika seklen sägas ha skett i fem steg:

1. Uppkomsten av det kosmopolitiska europeiska universitetet och dess roll under reformationen då den medeltida världsordningen såg sin undergång (1100-talet-1630)
2. Nationaliseringen av universitetet i och med nationsstaternas framträdande under det religiösa kriget, och dess tillbakagång under 1700-talets upplysning (1530-1789)
3. Återkomsten av universitetet efter franska revolutionen och dess senkomna men stegrande betydelse för det industriella samhället (1789-1939)
4. Spridningen av universitetet till den icke-europeiska världen och dess anpassning till behoven sprungna ur de utvecklande samhällena och de anti-koloniala reaktionerna (1538-1960)
5. Övergången från elitutbildning till massutbildning och universitetets roll i det postindustriella samhället (1945 och framåt).

Steg ett, två och fyra kommer mer eller mindre att utelämnas, medan steg tre i det följande kommer att få en redogörelse i korthet, då främst med syftet att spegla dom debatter som fördes kring allmän bildning och grundliga fackkunskaper. Den utbildning vi här har att göra med benämns elitutbildning. Steg fem handlar om massutbildningen och den situation universitetet befinner sig i idag. Anledningen till att mitt historiska

referat först börjar vid steg tre är att detta innefattas av upprättandet av Berlinuniversitetet 1810, och idéerna där har haft stor betydelse för hur vi inom den högre utbildningen i Sverige relaterar till universitetets ”idé”.<sup>7</sup> Anledningen till att jag utelämnar steg fyra är dels att uppsatsens litenhet endast medger en huvudsaklig diskussion på nationellt plan, dels att fokus inte ligger på historiska olikheter utan på moderna likheter.

## Elitutbildning

Internationellt sett hade dom processer som satte igång den industriella revolutionen sin upprinnelse utanför universitetet och under långt tid kom dom också att ignoreras inom detsamma. Läroplanen kändes, när det gällde konst, teologi, juridik och medicin, i stort igen från medeltiden, även om vissa uppdateringar genomförts. Aristoteles och Platon var fortfarande viktigare än Newton och Kant. Därför fick det skapas nya institutioner där den tillämpade vetenskapen, som krävdes för att tillfredställa den allt mer mekaniserade industrin, kunde utvecklas. Småningom kom dessa nya institutioner att ta över organisationer som ”research university”, ”technical college” och ”research institute”. Det växte fram många nya discipliner under den här tiden och dessa skrevs efter hand in i de nya universitetens läroplaner. Därifrån spred dom sig sedan till dom traditionella universitetet. Under tiden som dessa förändringar växte fram var universitetet generellt sett fortfarande väldigt elitistiska och det var först under början av 1900-talet som den högre utbildningen fick en ändrad social funktion. Från att ha utbildat den styrande eliten kom det industriella samhället, för att klara av expansionen inom den offentliga sektorn, tekniksektorn och inte minst utbildningens egen verksamhet, att behöva en bredare grupp av utbildade ledare (Perkin, 1991, s. 183f). Det som för det här arbetet är intressant med Sverige under samma period är hur man diskuterar kring bildning, utbildning och forskning i slutet av 1800-talet med anledning av införandet av undervisningsseminarier och universitetsreformen 1891.

Berlinuniversitetet, som grundades 1810, kännetecknades av Humboldtmodellen utifrån vilken det följde att forskning skulle bli en del av universitetets verksamhet och att utbildningen skulle professionaliseras och arbetsmarknadsanpassas. Man var av åsikten att läraren skulle ha frihet att ifrågasätta vilken ståndpunkt som helst inom sin disciplin (Lehrfreiheit), samtidigt som eleven skulle ha rätt att välja ämne och lärare efter eget tycke (Lernfreiheit). Efter att tidigare betraktats som lägre, fick den filosofiska fakulteten en central roll och den mer praktiska utbildningen av präster, jurister och läkare ansåg man borde förläggas helt utanför universitetet (Liedman & Olausson, 1988, s.23 & 101). Utifrån detta ansåg Humboldt att universitetet skulle kunna säkra den högsta formen av kunskap (Wissenschaft). Man såg universitetet som samhällets moraliska själ och källan till en nations kultur och överlevnad (Perkin, 1991, s.186). Med begrepp som Lehr- und Lernfreiheit och Bildung, fastslogs också en ambition att snarare lägga tyngdpunkten på universitetens kunskapsrelaterande än på deras studentrelaterade och socialiserande uppgifter (Rothblatt, 1994, s.7).

---

<sup>7</sup> Jag är väl medveten om att det är skillnad mellan ”idealet” och ”det faktiska” vad gäller Berlinuniversitetet. Det jag refererar till ska betraktas som idéerna bakom Berlinuniversitetet om inte annat uppges.

Fram till dess att Stockholm och Göteborg fick sina universitet i slutet av 1800-talet var Sveriges universitetsliv helt och hållet koncentrerat till vad Tegnér kallade akademiska bondbyar. Under den här tiden - den senare delen av 1800-talet - genomgick Sverige en snabb industrialisering och förändringarna som den medförde kunde inte gå universiteten förbi. Det tidiga 1800-talet hade präglats av ett nyhumanistiskt bildningsideal, men motsättningen mellan denna och mer grundliga fackkunskaper gjorde sig allt mer tydlig under seklets gång. 1876 skedde en uppdelning av den filosofiska fakultetens vetenskaper, en humanistisk och en samhällsvetenskaplig fakultet bildades – just som ett resultat av att man rört sig mot mer grundliga studier av dom enskilda vetenskaperna. Fortfarande var relationen mellan åhörare och föreläsare relativt given och studenterna tilldelades en övervägande receptiv roll. Föreläsningarna skulle delge en redan given kunskapsmassa och det handlade inte så mycket av uppövädet av en förmåga. Dom utgjorde i princip en institution inom universitetet. Föreläsningarna skulle uttryckligen inte rätta sig efter studenternas examensfödringar eller lärokurser<sup>8</sup>. Detta innebar att föreläsningarna ofta översteg studenternas kunskapsnivå och att det under den tid som en student tillbringade vid universitetet inte fanns någon som föreläste inom för hans examen viktiga områden. Vidare fanns ingen närvaroplikt utan Lehr- und Lernfreiheit rådde. På grund av detta hade man redan under 1850-talet börjat diskutera införandet av seminarier<sup>9</sup>. Influenserna kom från Tyskland där man redan under 1700-talet infört filosofiska seminarier. Det första seminariet upprättades i Lund efter att Carl Wilhelm Linder, professor i grekiska, gjort en studieresa till Tyskland. Seminarieundervisningen skilde sig från den ordinarie universitetsundervisningen genom att den var en mer bunden form av undervisning. Som seminariedeltagare ålåg det studenten att: delta i diskussioner; hålla föredrag; skriva uppsatser vilka man sedan skulle försvara; samt: opponera på andras uppsatser. Här handlade det om en förmåga att bearbeta och tillämpa kunskap. Läraren uppfattades mer som stöd. Inträdeskraven i seminarierna var av stegrande art<sup>10</sup> och sammanslutningarna tenderade att bli egna små samhällen. Dock ingick det i seminariernas verksamhet att kräva anslag för litteratur och lokaler vilket gjorde att dom i viss mån berörde dom bidragsgivande makterna (Hellqvist, 1988, s.66-76).

Mot bakgrund av detta uppstod en livig debatt gällande undervisningen: man ifrågasatta läroverkets utformning och vilka syften denna tjänade. Läroverket var en förberedelse för universitet, sålunda låg det implicit i debatterna att dom även inbegrep universitetet. I riksdagen skrevs en motion vilken förde fram att genomströmningshastigheten vid den högre utbildningen borde ökas. Debatterna kring läroverket hade alltså en smittande egenskap och kom även att föras inom regering och riksdag. Med anledning av detta kom 1891 en reform som innefattade flera betydelsefulla förändringar: latinets förlorade sin betydande roll; i studier till kandidat- och licentiatexamen blev valet av ämne helt fritt; samt några mindre punkter som var mer inriktade på att förändra undervisningens upplägg. I diskussionerna som föranleder reformen kan vi hitta argument och ställningstaganden kring bildning, utbildning och forskning. Åsikterna utkristalliserade sig i debatterna kring seminarierna (ibid.).

---

<sup>8</sup> Det hade 1852 kommit konstitutioner som angav riktlinjer i denna anda

<sup>9</sup> Med seminariet menas här en undervisningsform. Den kom att diskuteras i förhållande till föreläsning

<sup>10</sup> Man kunde börja som åhörare och gå vidare som expektant för att slutligen bli ordinarie medlem.

Seminarierna fann en motståndare i Jakob Georg Agardh som hävdade att bildandet av moralisk och intellektuell självständighet var av yttersta vikt och då krävdes en undervisningsform som var fri från yttre tvång. Studenten skulle lära sig döma och tänka på egen hand men seminariets arbetsmetod liknade skolans där kunskapen var välordnad och given. Seminariet var på så sätt ett angrepp mot universitetets centrala studieform. Agardhs inriktning på den allmänna bildningen<sup>11</sup> snarare än på fackkunskaper innebar att han också menade att universitetet inte skulle syssla med yrkesutbildning, vare sig av präster eller av lärare. Seminariet var med andra ord både ett angrepp på: universitetet som bildningsanstalt; och: dess centrala studiemetod (ibid, s. 77-80).

Linder (nämnd ovan) hävdade istället, tysktinfluerat, att seminariet var av betydelse för den vetenskapliga utbildningen<sup>12</sup>, han betonade särskilt dess vikt för dom blivande lärarna. Det var bildning och inte produktionen av nya forskningsmetoder som ansågs centrala. Bildning skulle inte bara vara ett innehåll utan också en förmåga. Det var den självständiga förmågan, det självständiga produktiva arbetet som betonades, detta skapade i sin tur behov av övningar och seminarier. Praktiska övningar, menade han, krävde att en lärare övervakade dom. Resonemanget att seminariets arbetsform skulle fungera inskränkande på studiernas frihet accepterades inte. Istället menade han att studenten hade ett fritt val att använda sig av seminariet. Men den som valde att inte följa seminariet till fullo fick acceptera att delta som åhörare och inte som medlem. Friheten med seminariet bestod på något vis i att studenten skulle ha möjligheten att göra det fria valet att avstå från en del av sin frihet (ibid, s 81ff).

Steget från Agardh till Linder innebar en ökad betoning på universitetet som utbildningsanstalt. Genom Carl Yngve Sahlin, Uppsala universitets rektor 1876-1889, blev detta än tydligare. Bildningen hade inte längre någon större roll, istället betonades den yrkesutbildade sidan. Hos Sahlin var det i likhet med Linder, om än inte lika uttalat, betoningen av utbildningen av lärare som var central. Med honom blev det allt viktigare att betona den yrkesutbildade sidan. Sahlin blev sedermera ordförande för en kommitté som hade till uppgift att yttra sig om införandet av seminarier. I det förslag kommittén kom med blev det tydligt att studiernas frihet ytterligare begränsades. I sitt utlåtande hävdade kommittén seminariets vikt inte minst för den vetenskapliga bildningen i allmänhet<sup>13</sup>, men framför allt när det gällde utbildningen av skickligheten hos blivande läroverkslärare. Dock var man fortfarande noga med att betona seminariernas inriktning på pedagogiska färdigheter. Sahlin uttryckte i högre grad än vad som dittills varit fallet att seminarieundervisningen skulle vara obligatorisk. Här blev det uppenbart att studenternas frihet, enligt det gamla idealet Lernfreiheit, fick stryka på foten för yrkesutbildningen. Den medelväg som Linder hade försökt sig på genom att uttrycka studenternas möjlighet att delta i seminariet som åhörare istället för som medlemmar fanns det inte längre något intresse i att upprätthålla. I och med kommitténs förslag blir

---

<sup>11</sup> Begreppet skiljer sig från allmänbildning, vilket vanligtvis uppfattas som att man vet lite av varje. Den allmänna bildningen syftar på att bilda, forma, människan: en djupare innebörd än vad som vanligtvis förknippas med allmänbildning

<sup>12</sup> Med den vetenskapliga utbildningen menas här bildning snarare än forskning, vilket det ägnades stort intresse åt i Tyskland.

<sup>13</sup> Notera här hur man vänt på Agardhs argument som innebar att seminariet skulle verka inskränkande på bildningen.

det tydligt, att det för dom som såg sina studier som en direkt utbildning, inte fanns någon direkt frihet kvar, vare sig i val av ämne eller av studiemetod. Detta gällde preliminärexamen och kandidatexamen, vilken i kommitténs förslag i huvudsak framstod som en lärarexamen. Dessa ansågs vara lägre undervisning och det var framföra allt den man ansåg behöva fastare ordning, dom begränsningar detta skulle kunna innebära på friheten sågs inte som problematiska. Härav kom seminariet, då det infördes, mer att inrikta sig på studenternas färdigheter än på deras föreställningar. Däremot fanns det för dom som ville skaffa sig en högre eller vetenskaplig utbildning fortfarande en viss frihet kvar (ibid. s 82ff).

När statmakterna i rollen som anslagsgivare framträdde i debatten fanns även här olika åsikter om seminariets möjliga värde. Diskussionerna mellan universitet och statsmakt var livliga och seminarieidén mötte påfallande stort motstånd från riksdagen. Det var inte för att seminariet skulle vara en för universitetet olämplig undervisningsform som man kritiserade det utan det var istället den ekonomiska sidan som stod i centrum (ibid., s 85f).

Seminariet befann sig i ett spel mellan åsikter och ideal. Vägen hade gått från Agardh via Linder till Sahlin; från ett allmänt bildningsideal till ett utbildningsideal; från Lehr- und Lernfreiheit till mer bundna studier.

Samtidigt gick seminariet från utbildning till utbildning; från lärarutbildning till forskarutbildning. Det var i hög grad dom enskilda ämnenas användning som kom att bestämma deras förhållande till seminariet. Två grupper kunde urskiljas. Den första innehöll de olika språkämnen och matematik, den andra gruppen innefattade dom historisk-filosofiska ämnena. För att en grundligare insikt inom dom förra skulle kunna nås ansåg man att det krävdes övning och repetition. Att kunskaperna tillämpades på olika fall gav i första hand inte ny kunskap, men en djupare och det var denna färdighet som var central för utbildandet av lärare. Bortsett från lärarutbildningsperspektivet började man se andra klara fördelar med seminariet. Dom klassiska språken liksom matematik – vilka först kom att införa seminariet – tycktes i förhållande till andra ämnen ha särskilt goda formalbildande egenskaper. Som sådana betonades deras förmåga att uppöva lärjungarnas tankeskärpa, inte deras språkfärdighet. Man började tänka bildningen som en förmåga och sköt den innehållsliga sidan åt sidan. På så sätt kunde man få in bildningstänkandet innanför seminariets ramar. För dom historisk-filosofiska ämnena, där den innehållsliga sidan var central och man heller inte på samma sätt kunde använda seminariet för att höja lärarnas kvalité, blev situationen annorlunda. För dom fick seminariet betydelse som forskningsinriktning, på förmågan att söka ny kunskap. Detta sätt att utnyttja seminariet spred sig sedan till dom olika språkämnen. I och med seminariet fick utbildningen, vare sig det var av lärare eller forskare, ett viktigt stöd vid universitetet (ibid., s 88-94).

Vi ska i detta kapitel göra ett sista historiskt nedslag för att belysa ytterliggare en innebörd som kom att läggas på begreppet bildning. Gustavsson (1988, s165-168) ger det en gestaltning genom Artur Engberg som i egenskap av minister inom den socialdemokratiska regeringen på 1930-talet försökte återuppliva det nyhumanistiska bildningsidealet. Engberg framförde en reform vars huvudsyfte var att öka andelen humaniora och stärka bildningen i nyhumanismens anda – på latinlinjen innebar det en starkare ställning för dom klassiska språken och franskan, på tyskan och engelskans bekostnad; historia och modersmålet fick en stärkt ställning på reallinjerna vilket skedde på matematikens bekostnad. Detta väckte givetvis stark kritik från dom

ämnesföreläsare som såg sitt ämne få försämrade ställning, vilket resulterade i inkomna motioner med ändringar. I sitt försvar betonar Engberg den personlighetsutvecklande sidorna och övandet av själsförmögenheterna. Bildning som ett personlighetsutvecklande ideal ställs dels mot latinskolans drill och plugg, dels mot de ökade kraven på kunskaper i teknik och naturvetenskap. Men den inbyggda motsättning som återfinns mellan fri bildning och skolan som institution, med andra krav inbyggda, får honom att tveka på om skolan är den rätta platsen för bildning, månne är det den fria folkbildningen?

Kraven på att stärka konkurrenskraften inom industrin blir mer påtagliga. Följaktligen stärks den tekniska och naturvetenskapliga ämnena i skolan. Nyttoprägeln som på 30-talet slagit igenom ordentligt, även inom den fria bildningstraditionerna<sup>14</sup>, slår igenom allt starkare. I detta finner Engberg en ny aspekt på bildningen: den allmänna produktionen<sup>15</sup> innehåller både andlig och materiell produktion, någon större skillnad existerar inte, genom att höja kvaliteten på den förra (vilket ska förstås som bildningen) höjer man även kvaliteten på den senare. Ett litet folk, menar han, kan inte tävla i kvantitet men väl i kvalitet. Den klassiska bildningen blir här förvandlad till att vara motorn då Sverige ska hävda sig på världsmarknaden. Tron på andan blir ett sätt att höja det nationella anseendet. Därför sätts den andliga energin i arbete och bildning blir en produktiv tillgång. Med dess hjälp kan man åstadkomma svenska kvalitetsvaror: bildningens högsta motivering blir ökad produktivitet.

Den bildning som stridigheterna kretsat kring i detta avsnitt (slutet av 1800-talet) har handlat om det Gustavsson (1996, s 261) kallar den objektiva sidan av bildningen. Det handlar ofta om ett ideal där man ser på de stora kulturpersonligheterna och de stora skapande genierna som förebilder. Föremålet blir själva målet för bildningen eller resultatet av bildningsprocessen. Broady (1992, s 12) talar i liknande termer och menar att idén om den bildbara människan under artonhundratalet trängdes ut av föreställningen om ett givet hallstämplat bildningsgods. Men om vi håller fast vid den klassiska tanken om bildning, den som Kant representrade, och som handlade om att ”bli något inte på förhand föreskrivet”, skulle tanken om ett bildningsmål, att ”föremålet blir själva målet för bildningen” bli ett självmotsägande begrepp.

Om man ser till fallet Engberg är det lätt att se att den subjektiva sidan av bildningen i ett tillväxthysteriskt samhälle lätt omformas till ett nyttoinstrument.

Bildningstanken för dagens universitet måste nå längre än så.

## Massutbildning

Perioden efter andra världskriget har inneburit den i särklass största expansionen inom högre utbildning i universitetets historia. De siffror som nämndes för Sverige i inledningen korrelerar med den högre utbildningens utveckling inom hela Europa –

---

<sup>14</sup> Den fria bildningstraditionerna tolkar jag här som de bildningstraditioner som gick att spåra till folkbildningen

<sup>15</sup> Ett i sanning mystiskt uttryck. Det närmaste jag kommer en förklaring är att det hänvisar till allt det som är resultatet av medborgarnas arbete



inklusive Ryssland. Från 1940 till 1970 skedde det en ökning av aktiva studerande i åldersgruppen 20-24 från 2,1 procent till 21,5 procent. Under dessa år passerades den av Trow (1974) omtalade gränsen mellan elit- och massutbildning, vilket innebär en ökning, av aktivt studerande i åldersgruppen 20-24 år, från under fem procent till över 15 (Parkin, 1991, s.198f).

Anledningarna till den exempellösa expansionen kan sägas vara två: 1) en mer komplex och högvarvig ekonomi kräver att den tillämpade vetenskapen och teknologin, dom samhällsvetenskapliga och administrativa vetenskaperna, kan förvalta över stora institutioner och gemensamma strukturer; 2) efterfrågan inom ett postindustriellt samhälle, som tillhandahåller en allt större mängd sofistikerade tjänster, för högt utbildad personal som kan tjäna detsamma. Båda dessa är produkter av ett samhälle vars ekonomi baseras mer på tjänster än på jordbruk och industri. Tjänstesektorn ersatte däremot inte industrin, det var snarare så att olika elektroniska teknologier möjliggjorde att en minoritet av arbetskraften kunde producera varor till majoriteten - scenariot var liknande för jordbruket under den industriella revolutionen. Därmed kunde mycket av den forna arbetskraften lösgöras och placeras inom andra områden, i detta fall serviceindustrin.

Professionella experter behövs nu inte bara inom serviceindustrin, utan också för att kunna operera inom det högteknologiska jordbruket och den högteknologiska industrin. Detta betyder att det i det postindustriella samhället är produktionen av kunskap, och vad som på engelska ibland benämns "knowledge workers", som utgör en av dom största serviceindustrierna och som sedan efterkrigstiden stått för en ökande andel av statens utgifter. Ingen regering har ansett sig kunna negligera betydelsen av ett stort humankapital och därmed har den högre utbildningen inte bara expanderat utan också kommit att innefatta en ökande andel kvinnliga studenter, samt arbetarklasstudenter (ibid., s 199ff). Peter Scott uttrycker massutbildningens placering i sammanhanget då han säger att:

Massification is not so much the product of the 'internal' dynamics of the system, of its autonomous self-development, as of 'external' influences . . . They include the growth of a contractual state, through which a plurality of interests are expressed rather than a single national interest and in which the demarcation between public and private has become increasingly porous . . . The most important, and only permanent, characteristics of mass higher education systems are that they are endlessly open and radically reflexive. In all other respects, they are in ceaseless flux (Scott 1995, s 9f).

Det räcker inte, som vi gjorde i den första delen av detta kapitel, att i huvudsak referera till dom interna debatterna gällande utbildning, allmän bildning och forskning, för att förstå den högre utbildningens organisation och vad man lägger för betydelser i den högre utbildningen. Systemets reflexivitet och öppenhet tvingar den högre utbildningen att angöra en mängd noder, vilket i sin tur endast blir möjligt genom förmågan att föra sig med elaborerade kommunikationskoder.

Utifrån denna situation blir det nödvändigt att förstå massutbildningen som, bärandes på flera innebörder, och som en bland flertaliga moderniseringar.

Dom idéer och ideal som Humboldt spred genom Berlinuniversitetet i början av 1800-talet kom att utvecklas på olika sätt i dom europeiska länderna. Nationella system vad gäller politik, ekonomi och kultur internaliserades av universiteten och den högre

utbildningens utveckling kom att ta olika vändningar<sup>16</sup>, även om den allt större expansionen var genomgående för samtliga europeiska länder.

Idag är den högre utbildningens nationella system väsentligt mer lika i sin uppbyggnad än vad dom var för en generation sen. Det finns också anledning att vänta sig en fortsatt konformitet: Dom socio-ekonomiska miljöer (environments), inom vilka den högre utbildningen agerar, blir allt mer lika. Inriktningen mot en kunskapsbaserad och serviceorienterad ekonomi; kulturens globalisering; accelerationen inom vetenskap och teknologi: är fenomen som påverkar varje europeiskt land (Scott, 1995, s41).

Sverige befinner sig sedan 1977, då den nya högskolereformen innebar att fackhögskolornas verksamhet las inom högskolan, inom kategorin unified systems - detta relativt tidigt om man jämför med 1988 i Australien och 1992 i Storbritannien. Att Kalifornien på Scotts skala befunnit sig inom stratified systems sen 1960, kan förstås i ljuset av deras "multiversitet" (ibid., s 38).<sup>17</sup> Sverige har ingen formell strukturell distinktion mellan universitet och högskola, alla institutioner erbjuder samma typ av grundutbildning oavsett om man läser enskilda kurser eller på program. På så sätt är vår högre utbildning mer jämlik, inga otidsenliga hierarkier som man kan finna inom andra system och som hindrar studenternas möjligheter. Dock finns det saker som med hänsyn till jämlikheten måste tas i beaktande inom Sveriges "unified system". Universiteten har till exempel ett mer utpräglat forskningsuppdrag än högskolorna och i budgeten prioriteras forskningen högre än undervisningen vilken utgör större delen av högskolornas verksamhet (Scott, 1991, s25-33).

Trots detta anses systemet ändå vara fördelaktigt. Det är till exempel tveksamt om Sverige, utan sitt sammanslagna (*unified*) system och separata budgetar för forskning och undervisning hade kunnat upprätthålla så jämförelsevis många små universitet och högskolor runt om i landet – detta då man inte haft råd med den större utgift som krävs för att upprätthålla en forskningsprofil över hela spannet (ibid.).<sup>18</sup>

Nedan återges en typologi, hämtad från Scott (1995, s37), som på ett förenklat sätt försöker visa den generella utvecklingen av system inom den högre utbildningen. Modellen rymmer självklart inte den komplexitet som präglar den högre utbildningen idag, det är t.ex. oklart huruvida dual och unified systems är stabila eller om dom har en tendens att utvecklas mot binary och stratified systems, men den är ändå väl användbar när vi ska förstå vilka ideal som är i uppbrott och varför.

**University-dominated-systems:**

I vilket alla andra institutioner ses som en del av gymnasie- eller teknikutbildningssektorn, och i vilket universitetet och embryot till dom eftergymnasiala institutionerna ses som två olika sektorer

**Dual-systems:**

I vilket dom andra institutionerna erkänns som varande eftergymnasiala och man kan förnimma ett behov av samordning med universitetet. Universitetet ses fortfarande som överordnad när det gäller organisationen.

---

<sup>16</sup> I Sverige och Skandinavien har vi t.ex. en folkbildartradition som i viss mån präglat vår sätt att uppfatta den högre utbildningen

<sup>17</sup> Se Rothblatt 1994, s. 8f

<sup>18</sup> I sammanhanget kan också nämnas dom lokala ambitionerna att "upphöja" högskolorna till universitet. Dom nya universiteten i Växjö, Karlstad och Örebro är ett bevis på en lyckad sådan ambition.

**Binary systems:**

I vilket det utvecklas två parallella högre utbildningssystem, ett baserat på det traditionella universitetet, och ett baserat på »alternativa« institutioner. (Implicit i detta ligger en tendens till tävlan snarare än komplettering systemen emellan)

**Unified systems:**

I vilket en omfattande högre utbildning som inbegriper både traditionella universitet och andra institutioner skapas. Fortfarande ligger det kvar skillnader när det gäller rykte och status

**Stratified systems:**

I vilket högre utbildning ses som ett totalt, allomfattande, system inom vilket institutionerna tilldelas specifika roller. Extern och internt åtskiljs, denna åtskildhet kan springa som ett resultat ur politiskt agerande eller marknadens uppdragsutövande.

Utvecklingen mot gemensam arbetsmarknad och industri, gemensam finansmarknad och sociala värderingar, för EU-ländernas högre utbildningssystem i en riktning där dom utmaningar som ställs inför blir allt mer lika. Även olikheter existerar mellan olika länders högre utbildning handlar det i samtliga fall om mer öppna system. Strukturen på den högre utbildningen präglas idag av en större luddighet än tidigare och det är svårt att påvisa några klara gränser mellan dom olika systemen ovan. Det går dock enligt Scott (1995) att påvisa tendenser till att systemen rör sig från dual till binary, från binary till unified o.s.v.: Universitetet har blivit större och mer komplexa organisationer väl kapabla att hantera en myriad av uppdrag. Storskalig systemplanering är inte längre aktuellt, istället inriktar man sig på ”marknadslösningar” och en sådan ”marknadsapproach” är svår att kombinera med strukturerade binära system. I högre utbildningssystem, liksom i många andra system, medför den ökade komplexiteten två väldigt olika reaktioner. Det första är nödvändigheten av mer elaborerade kontrollmekanismer – inom områden som budgetredovisning, kvalitetsbedömning, val av forskningsområden.<sup>19</sup> Det andra är den ökade flyktighet som uppstår då institutioner och individer är i färd med att anpassa sig till nya miljöer – bevis för detta ses i den ökade luddighet som präglar dom högre utbildningssystemen. Om nu dialektiken mellan kontroll och flyktighet kommer lättare till uttryck inom unified system än inom binära system, är detta ytterliggare ett bevis för att högre utbildningssystem tenderar att utvecklas i den riktningen (ibid., s 41 ff).

Svenska, tyska och brittiska m.fl. regeringar har sedan 1960-talet övergivit den, i jämförelse, passiva hållning till den högre utbildningen som präglade perioden (under elitutbildningen) fram till andra världskriget. Man har bedrivit en aktiv interventionistisk universitetspolitik som i realiteten inneburit ett direkt brott med 1800-talets idéer och traditioner om ett självstyrande och skyddat universitet (Rothblatt, 1994, s 3). I och med detta togs den första stegen i omvandlingen från elit- till massutbildning, den politiska kulturen fokuserade tillväxt och välfärd. Massutbildningens organisatoriska form under detta tidiga skede karaktäriseras av ”managerialism” vilket syftar till ett skifte från kollegialt till ”managerialt” sätt att styra över institutioner. Interna sammanhang skapades genom ledningsstrukturer som legitimerades av en managerialistisk ideologi. Då, befann sig den högre utbildningen i Sverige, Storbritanien och Australien inom ett binärt system (Scott, 1995, s 70).

---

<sup>19</sup> detta som ett första steg mot att etablera mer elaborerade kommunikationskoder, vilket blir nödvändigt för att kunna ingå i ett större nätverk

Det som kännetecknar organisationsformen för dom senare skedena inom massutbildningen är reflexiviteten. Denna svarar mot ett skifte från managerialistiska till strategiska institutionskulturer. Och som jag förstår Scott, innebär detta att ledningsstrukturerna undermineras av flyktigheten i dom postfordistiska organisationsformerna. Systemet för med sig en ökad heterogenitet inom flera områden och varken manageriala eller intellektuella principer är tillräckliga för att kunna hålla ihop ett sådant komplext fenomen som massutbildningen utgör. Reflexiviteten däremot erbjuder, genom att problematisera den traditionella akademiska kulturen och den managerialistiska ideologin, en strategi med vilken det blir möjligt att kombinera dessas "rivaliserade" innebörder (ibid.). I klartext innebär det att universiteten tvingas fokusera ett chefskap som ligger nära företagets istället för ett chefskap som lägger tyngdpunkten på den autonoma kunskapen. Av det följer att dom i ökad grad tvingas konkurrera om studenter, professorer och statsanslag (Delanty, 2001, s 106). Delanty ser liksom Scott reflexiviteten som ett tecken på en förändring av institutionskulturen, men för honom ingår den som en, inte ensam del i det han kallar den nya managerialismen. Den inbegriper att universitetens ledare, som en gång var moraliska ledare, dom senaste decennierna tvingats inta entreprenörsroller. Akademiskt självstyre är inte tillräckligt effektivt för att kunna verka inom ett större nätverk. Samtidigt ser Delanty [inspirerad av Dominelli och Hoogfelt, 1996] på det nya chefskapet som akademisk Taylorism. Taylorismen, som relaterar till fordismen, blir användbar som beskrivning i det att det har blivit en "commodification of service delivery" och yrkessjälvständigheten har eliminerats – hänvisning görs till systematiska kostnadsberäkningar som karaktäriserar varje steg i beslutsfattandet. Här uppenbarar sig något märkligt då universitetet som på alla plan sökt sig närmre företagen och arbetslivet till viss del kommit att praktisera ett organisatoriskt system som på företagsplan övergivits för länge sen (ibid., s 107). Det jag själv reflekterar till i samband med detta är universitetets utveckling i samband med industrialiseringens intåg i mitten av 1800-talet. Denna utvecklingen skedde inom universitetet med en relativ seghet och det fick skapas nya institutioner, utanför universitetet, där den tillämpade vetenskapen, som krävdes för att tillfredställa den allt mer mekaniserande industrin, kunde utvecklas (se sid. 14). Då gällde det att genom en löpandebandbaserad mekaniserad process producera en standardiserad produkt (se sid. 5). Henry Ford sa till exempel, att du kan få vilken färg som helst på din T-ford – så länge den är svart. I det ögonblick du beställer bilen idag, har man inte gjort dom första plåtstansningarna, det är du som kund som skriver arbetsordern. Utifrån dessa premisser vill näringslivet ha en flexibel och kreativ arbetskraft. Om vi för en stund låter oss föra det otrevliga ressonemanget att universitetet idag, utifrån sin "akademiska taylorism", producerar T-fordar. Vilka är det då, utanför universitetet, som klagar på detta? Jo, det är dom som vill lägga in specifika beställningar, dom som har krav på utrustningslistan.

Samhällets komplexitet (jmf. kap 1: diskontinuerlig omvandling av institutioner och flexibel specialisering av produktionen) ställer alltså nya krav på den högre utbildningen och massutbildningen har inneburit att dom traditionella idéerna bakom universitetet, såsom autonomi och bildningsideal, är på väg att urholkas. Detta sker i takt med att nationsstaterna avklingar (vilket är en uppfattning kännetecknande för alla globaliseringsteorier) som naturlig fokus för utbildningen.<sup>20</sup> Massutbildning innefattar i

---

<sup>20</sup> Jämför citatet från Scott på sidan 17

hög utsträckning en ömsesidig anpassning (refleksivitet) till ekonomiska och strukturella krav på marknadslösningar vad gäller den högre utbildningens innehåll och individens behov (definierade av marknaden) (Ljunggren och Öst, 2002, s 15). Det är också mot bakgrund av detta jag förstår Scotts diskussion om massutbildningens organisationsform så som det refererats till ovan.

Universitetets idé har nu, med allt fler intressenter i den högre utbildningen, visat sig ganska svår att tydliggöra. Den humboldtska idén har ju uppenbarligen blivit allt mer urholkad, och inom ramarna (i den mån dom existerar) för massutbildningen har den till och med visat sig svår att försvara. Under tiden som universitetet varit osäker på sin bildningsroll, och tidvis fått försvara densamma med nyttoargument, har den politiska argumentationen kopplat den högre utbildningen till ökad tillväxt. Om vi återgår till Scott (1995) beskriver han till viss del situationen så här:

But even if the mass university is not automatically assured of an institutional role at the heart of the knowledge society, nevertheless through their production of graduates higher education systems may still make a key contribution to the post-industrial division of labour. Creative workers, wherever they are located, are increasingly likely to be graduates. But it does not follow that all graduates of a mass system will become front-line workers in the post-industrial economy . . . The links between graduate and occupational status have become fuzzier. Rates of return on higher education have sharply declined over the past decades as the production of graduates has increased (s. 110f).

Här leds vi in på frågor kring input/output, eller om man så vill insats/utfall. Alison Wolf (2002) ställer sig starkt kritisk till en utbildningspolitisk argumentation som fokuserar tillväxt och välfärd genom allt dyrare satsningar på högre utbildning.

Våra idag tämligen rika samhällen existerar genom dess medborgares förmåga att använda sig utav akademisk kompetens som tidigare varit ett privilegium endast för en minoritet. Dessa samhällen kräver medborgarkompetenser på en nivå vad gäller läsning, skrivning och matematik som vida överstiger dom baskunskaper som ansågs tillräckliga för ett par generationer sen. Medborgare utan en sådan akademisk kompetens kan erbjuda en modern ekonomi väldigt lite. Desto mer utbildad du är, desto större är chansen att du har arbete, och inte minst att du får behålla ditt arbete. Detta är ganska obestridliga faktum. Men, dom bevisar endast en sak: att det ur ett *individperspektiv* med största sannolikhet är lönsamt att kunna visa upp ett examensbevis från en högre utbildning. Däremot är det högst osäkert huruvida man kan använda ett sådant samband som argument för att en höjning av alla medborgares akademiska kompetens genererar tillväxt. Liknande slutsatser har sin grund i övertygelser om att högutbildade personer tjänar mer än lågutbildade - vilket det finns en gedigen samling statistiska bevis för - av den enkla anledningen att deras kompetens genererar mer profit, att hela samhället tjänar på och blir rikare av sådana människors arbetsinsats. Men bevis för att det förhåller sig så, är i stort sett omöjligt att finna. Utbildning garanterar med andra ord inte tillväxt, det i sig, är inte tillräckligt (Wolf, 2002, s 18-24). Det är för många yrken svårt att se hur produktivitet kan höjas som följd av kvalificering av personalen. Många yrken kan istället ha en ganska svag koppling till ekonomisk tillväxt och materiell välfärd Om vi ser på barnomsorg, taxikörsel och restaurangsevice så handlar nyttan om social omsorg och kvalitet. Produktivitetsmättet är problematiskt i förhållande till en hel del utbildningar och kunskapsformer. Även om högre utbildning ofta har visat sig följas

av positiva ekonomiska konsekvenser för organisationer och samhälle är det tveksamt om det alla gånger går att fastställa enkla samband. Intressant nog är också antalet högutbildade större inom den offentliga sektorn än inom näringslivet, vilket också antyder att relationen utbildningsnivå – internationell konkurrenskraft inte är så enkel (Alvesson, 1999, s 227ff).

Trots att vi är väl medvetna om att den tekniska utvecklingen är beroende av den bästa vetenskapliga teknologiska forskningen, har vi alltså inga direkta bevis för att utbildning generellt sett skulle öka produktiviteten ekonomiskt sett. Felet är att den politiska kulturen har satt ett direkt samband mellan utbildning och ekonomisk tillväxt. Detta har sen översatts till en entusiasm som motiverat en allt högre satsning på högre utbildning (ibid., s 53f). På grund av denna högre satsning (input) kräver man också en större avkastning (output). Utifrån detta följer att det som kan tänkas vara av värde är det som efterfrågas i ett ”provider-consumer-perspektiv”, så väl gällande utbildning som forskning. Universitetens idéer har då urholkats i det att relationen mellan individ och institution blivit till en marknadsrelation. Av denna relation – som ska ses mot bakgrund av nationstatens avklingande och universitetets mer transnationel-byråkratiska inriktning - följer att man oftare pratar om universitetet i termer av excellens i stället för i termer av kultur. Detta indikerar en ändring av universitetets funktion (Readings, 1996, s 13). Excellens är till sin innebörd en relativ ranking inom ett slutet system, det är en intern marknad. Följaktligen blir universitetet en fråga om relativt värde för pengarna och studenten positioneras som konsument istället för en som vill förbättra sitt tänkande (ibid., s 27).

. . .the appeal to excellens marks the fact that there is no longer any idea of the university, or rather that the idea has now lost all content. As a non-referential unit of value intirely internal to the system, excellens marks nothing more than the movement of technology`s self-reflection. All that the system reguired is to activity to take place, and the empty notion of excellens refers to nothing other but the optimal input/output ratio in matters of information (ibid., s 39)

Dom fenomen som vi tidigare har behandlat: Idén om att mer högre utbildningen skulle stå i ett direkt samband med bättre välfärd och högre tillväxt; regeringens 50 procentmål<sup>21</sup>; den högre pressen på studenter och institutioner, inte bara på grund av massutbildningen, utan också på grund av den ökande internationaliseringen, hänger alla ihop med jakten efter excellens.

Alvesson (1999, s 236) understryker precis som Readings (1996) den relativa rankingen, att det i förhållande till möjligheten att få attraktiva arbeten inte är den absoluta utan den *relativa* utbildningen som är av störst intresse, vad man har för utbildningskvalifikationer i förhållande till andra. En generell ökning av utbildningstiden medför i detta fall inflation och nollsummespel.

Mot bakgrund av nationsstatens avklingande verkar det också som om ”kunskapssamhället” lanserats som ett nytt objekt för nationalkännsan. I detta ”kunskapssamhälle” återstår den högre utbildningen som ett megaprojekt. Här finns tydligen ambitioner från politikernas och näringslivets sida att bli världsledande, ta en förstaplats i ett inbillat VM i utbildning. Men utbildning handlar inte bara om att svarta

---

<sup>21</sup> Se sid. 1

lådor ges en viss input (skolgång) vilket mekaniskt leder till ett visst utfall (produktivitets-, BNP-förändring eller linande) (Alvesson, 1999, s 232f).

Låsningen vid excellens och relativ ranking behandlas också av Wolf (2002) då hon resonerar kring hur moderna universitet måste skapa sig "brand names". Universiteten synar nervöst sina sökande år efter år eftersom deras förmåga att attrahera dom bästa<sup>22</sup> studenterna är en direkt indikator på vilket anseende dom har på (den globala) marknaden - vilket är ett klart uppbrott mot det forna, slutna, systemet vars huvudsakliga uppgift var att utbilda en nationell elit. Resonemangets ytterlighet är det stratifierade system som bäst exemplifieras av USA:s "multiversitet". När närmre hälften av en årskull påbörjar en högre utbildning är det knappast sannolikt att ett land kan hålla hela sitt högre utbildningssystem i toppen av en internationell "serietabell". Därför står valet för många europeiska länder mellan att:

...following the American route, with ever greater differentiation, and hopefully some world-class winners<sup>23</sup> (but properly some world-class stinkers too), and opting for more or less homogeneous mediocrity. You accept inequalities of provision and prestige as a way of stimulating creativity, innovation and efficiency, or you resign yourself to across-the-board second-class status (Wolf, 2002, s. 2XX).

På regeringsplan kan man alltså till viss del välja bort ett; differentierat system innefattandes större konkurrens, med *förhoppningsvis* en del institutioner med global profil, i betydelsen världserkända. Men, man kan inte välja bort det globala trycket i sin helhet. Ju större den högre utbildningssektorn blir, desto större betydelse får den internationella rankingen. I en värld som lider utav ett överskott av information blir "brand names" ständigt avgörande och medför en hårt konkurrerande universitetssektor (Wolf, 2002, s 214-222). Fortfarande är dock många europeiska länders högre utbildningssystem väldigt olika USA's, mycket på grund av att utbildning är ett av dom få nationella verksamhetsområden som finns kvar. Med detta menas att i dom flesta europeiska länder är akademikerna statsanställda.

Om vi går tillbaka till ett individplan undrar man så om alla vi studenter huvudlöst följt det internationella politiska etablissemangets nycker eftersom det snarare verkar vara överutbildning, och inte underutbildning, som är ett faktum. Utifrån Wolfs (2002) resonemang kan vi dock stilla vår förvirring. Det som till en början varit en jämförelsevis långsam och stabil expansion av antalet studerande inom högre utbildning som ett resultat av ett förändrat arbetsliv har någonstans i sin utveckling kommit till en punkt då man som potentiell student känner att det inte finns någon återvändo. Om man vill kunna konkurrera om kommande arbetstillfällen på någorlunda samma villkor som "alla" andra är det lika bra att skaffa sig en examen. Det går alltså inte att enbart finna den extrema expansionens förklaring genom att anspela på: några specifika reformer; en växande ekonomis behov av högutbildade personer; eller: någon internationell överenskommelse. Det som började som argument för en utbildning för alla har på så sätt förvandlats till en utbildning nödvändig för alla. "Att inte ha en längre utbildning

---

<sup>22</sup> Med "bästa" avses här dom med bäst betyg (från högskoleförberedande studier).

<sup>23</sup> *World-class winners* syftar här till en tidigare genomgång av antal nobelpristagare i USA jämfört men en handfull europeiska länder

tolkas lätt som uttryck för missanpassning, avvikelse och blir ett stigma” (Alvesson 1999, s 236).

Eftersom toppositionerna inom arbetslivet knappast har ökat i takt med expansionen inom den högre utbildningen kan vi med bakgrund i Wolf (2002), Alvesson (1999) och Readings (1996) se att det stämmer tämligen bra när Scott (1995) konstaterar: ”Creative workers, wherever they are located, are increasingly likely to be graduates. But it does not follow that all graduates of a mass system will become front-line workers in the post-industrial economy” (s. 110).<sup>24</sup>

Märk väl hur vi genom Wolf (2002) låst oss vid enbart ekonomiska resonemang, det har handlat om att problematisera förhållandet individ/institution. Vi ska avsluta, avsnittet individ-institution, med ett sista faktum konstaterat på kvantitativ data för att tydliggöra förhållandet mellan individ och spenderingen på den högre utbildningen. Det är nämligen så att om man ser på utgiften per student, inom högre utbildning, som procent av BNP, finner vi sjunkande siffror inom nästan alla europeiska länder.<sup>25</sup> Detta betyder rimligen att studenten får nöja sig med att det avsätts mindre tid till honom/henne, eller att kvalitén på personalen verksam inom utbildning sjunker (Wolf, 2002, s 237f).<sup>26</sup> Det går heller inte att försvara sig med att man kompenserar för detta genom att studenterna arbetar mer självständigt - eller att man indoktrinerar dem med hjälp av idén kring det livslånga lärandet. Inom arbetslivet har vi sett bevis för hur man kan producera fler varor samtidigt som man använder sig av färre arbetare, en optimering av input/output. Följaktligen kan vi idag frossa i billiga elektronikprylar av den enkla anledningen att man som producent endast behöver avlöna för en veckas arbete istället för tre.

Vi har ännu inte funnit metoder för hur vi ändrar på interaktionen mellan lärare och student. Vi har inga smarta strategier som försäkrar oss om att vi kan skapa en lika bra lärsituation med dubbelt så många studenter per handledare, hälften så mycket av den tidigare feedbacken per uppsats, eller didaktiska föreläsningar istället för seminariegrupper (ibid., s 236).<sup>27</sup>

Wolf vill dock understruka att människor verkligen kan förvärva humankapital genom studier och arbete, och att det gör både dom och deras samhälle mer produktivt. Men utbildningen är inkapabel att ensam skapa och upprätthålla ett välfärdssamhälle. Trots detta är risken dock stor att man tänker i dom banorna när väl expansionen av utbildning blivit ett mål i sig.<sup>28</sup> Dessutom vill en sådan approach fungera inskränkande på hela idén med utbildning (ibid., s 245). Övertron på vad den högre utbildningen kan göra för

---

<sup>24</sup> Detta kan jämföras med det som hände med hantverkslärlingarna under industrialiseringen när väldigt få lärlingar kunde hoppas på att en dag bli mästare

<sup>25</sup> Se också Brandell (2000, s 9)

<sup>26</sup> Resonemanget förutsätter visserligen att en viss persons lön står i något så när proportion till vederbörandes kompetens, en kompetens som här döms utifrån akademiska ”skills”. Resonemanget kan till viss del visa sig ohållbart inom t.ex. en lärarutbildning där man valt att använda sig av externa handledare utan någon direkt hög akademisk kompetens, men som i gengäld förvärvat sig en hög didaktisk sådan genom arbete inom andra organisationer.

<sup>27</sup> Det kan här, i tider av effektivisering, vara nödvändigt att lyfta ett varningens finger för att uppfatta/utnyttja reformpedagogiken som just en smart strategi, för att t.ex. bibehålla utbildningskvaliteten samtidigt som brottas med minskade resurser.

<sup>28</sup> Inte att förväxla med tron på bildningen som ett självändamål



tillväxten har därmed förstört vår uppfattning om vilka övriga intressen den kan, och bör, tjäna.

Vi ska efter den politisk-ekonomiska problematisering, av både massutbildningen och den politiska retoriken bakom densamma, återgå till Delanty's (2001) diskussion om universitetets organisation. Liksom Wolf (2002), Alvesson (1999) och Readings (1996) konstaterar han att nya relationer mellan den högre utbildningen och näringslivet har resulterat i att tyngdpunkten snarare lagts på nyttokunskap (vilket jag förknippar med bytesvärde/bruksvärde) än på kunskap för kunskapens egen skull (vilket jag istället förknippar med egenvärde):

Knowledge is increasingly being tailored to a use rather than being an end in itself. This is because, in the advanced sectors of science and technology, knowledge is being generated in the context of application . . . The kind of expertise the industry needs is problem-specific and is increasingly generated in the context of application (Delanty, 2001, s 108f).

Utifrån en sådan situation blir återigen konkurrensen en viktig faktor. Men inte bara den högre utbildningens institutioner emellan, utan emellan alla kunskapsproducenter: företagen har ofta sina egna forskningsavdelningar och förekomsten av små high-tech-firmor är tämligen vanlig. Utvecklingen av liknande utom-universitetiska kunskapsproducenter tyder på att den högre utbildningen har svårt att anpassa sig till den postfordistiska förutsättningarna. Massutbildningen är i sin begynnelse ett exempel på fordism tillämpad på produktionen av kunskap (ibid., s 109). Massutbildningens primära syfte var att tjäna samhället genom att reproducera en teknisk användbar kunskap som skulle skapa en kompetent arbetskraft. Andra former av kunskaper sågs som sekundära. Problemet idag är att det blir problematiskt att inta en sådan roll eftersom samhället inte längre har samma behov av en massutbildad population redo att ta anställning i den samtida ekonomin (ibid., s 111). Utifrån Wolf (2002) såg vi hur det huvudsakliga ansvaret för den postindustriella välfärden lagts på den högre utbildningen, ett ansvar som enligt Delanty (2001) tidigare låg direkt på staten (regeringen). Enligt honom blir det då rimligt att fråga sig hur ett postfordistiskt universitet kommer att se ut. Han utgår ifrån Gibbons *et al.* [*The New Production of Knowledge*, 1984] som fört fram idén om kunskapsproduktionens mode 2. I mode 2 formas kunskapen i en kontext av tillämpning, vilket normalt sett är utanför universitetet, och kunskapen ses som transdisciplinär och obestämd. Kunskapsproduktionen uppfattas i detta system som heterogen och påpekas ofta vara mer socialt förklarlig och reflexiv, teorin inbegriper ett erkännande av kunskapens oundvikliga förändring. Mode 1 karaktäriseras av att formulering och lösning av problem äger rum inom mindre vetenskapsgrupper, vanligtvis innanför universitetet. Här ses kunskapen i huvudsak ses som disciplinär och hierarkisk och systemet präglas starkt av autonomi och homogenitet (ibid., s 109ff).

Teorin kring kunskapsproduktionens mode 2 inbegriper att den två systemen fortsätter att existera parallellt. Problemet är idag att trenden visar på en slagsida åt mode 2 (ibid.)

Delanty (2001) anser att mode 2 bäst ses som marknadens penetration av kunskapsproduktionen. Han är vidare av åsikten att suddigheten i förbindelsen mellan vetenskapen och samhället, bättre beskrivs som en suddighet av gränsen mellan

vetenskapen och marknaden. Den långsiktiga effekten av massutbildningen blir då som Scott (1995) uttrycker det:

. . .the unbinding of the university, as line-management hierarchies crumble to be replaced by networks, webs and other forms of loose association between its constituent units (s. 170).

Mot bakgrund av detta framträder en bild av den högre utbildningen där villkoren i dess verksamhet i hög grad präglas av det nätverksorganiserade arbetslivet, ett arbetsliv som är resultatet av marknaden och näringslivets kultur och villkor. Samtidigt som situationen många gånger ter sig problematisk för den högre utbildningen (det blir t.ex. svårt att se vilka vetenskapliga "output" universitetet får av att närma sig ett arbetsliv där villkoren sätts av marknad och näringsliv, då det många gånger handlar om att vetenskapen "ska göra rätt för sig") framstår det heller inte som en rimlig utväg att anspela på bildningen utifrån elitutbildningens ideal där autonomin närmast förädlas och kunskapsproduktionen sker utifrån mode 1. Samtidigt som vi är tvugna att acceptera ett mer öppet och reflexivt samhälle kan vi inte tillåta att marknadens och näringslivets högaktning av det flexibla arbetslivet (som påstås ska skänka oss "individens frihet", "kreativitet" och "nyttänkande", men som inneburit ett kortsiktigt tänkande och en oförmåga/ovilja att tänka utifrån ett bildningsperspektiv) dikterar villkoren för universitetets verksamhet.

Den högre utbildningen bör rimligen inte bara vara ett forum för den ekonomiska institutionen (se Östberg s 2) och dess praktik (arbetslivet) utan för alla samhällets institutioner. Enligt Delanty måste frågorna tyngdpunkt idag ligga på förbindelsen mellan teknologi och medborgarskap. Han kallar det ledfogningen av ett teknologiskt medborgarskap. Som jag förstår det är innebörden i detta ett försök att länka samman dom olika kunskapsproduktionernas (mode 1 och mode 2) fördelar, och radera deras nackdelar. Teknologi och i synnerhet informationsteknologi är ett ofrånkomligt faktum i den moderna världen (det postindustriella samhället) och dess humanisering är ett tillstånd av ett framåtskridande medborgarskap. Den högre utbildningen är bättre rustad än andra kunskapsproducerande organisationer att ägna sig åt den typen av frågor.<sup>29</sup> Men det medför problem när målformuleringen inte skapas *inom* den högre utbildningen (ibid., s 113).

I motsats till Readings (1996) som ser det moderna universitetet i ruiner menar Delanty (2001) att det med fördel istället betraktas som ett slagfält, en plats fylld av konflikter. Dom mekanismer som vi kan härleda till Readings sätt att prata om excellens (se s 24) är bara en av krafterna som påverkar det samtida universitetet. Delanty (2001) finner stöd i socialpsykologin och menar att teorier kring diskursivitet, reflexivitet och kreativitet erbjuder oss ett sätt att se på kunskapsproduktion som skiljer sig både från mode 1 och mode 2. Kulturella krig och den växande relativismen inom human- och samhällsvetenskap har trasat sönder upplysningens uppfattning om universitetet som absolut självständigt, moralskapande och nyhumanistisk "bildningsanstalt", samtidigt som marknadskrafterna äntrat universitetet. På så sätt har vi att göra med två krafter

---

<sup>29</sup> Med tanke på att Delanty skriver utifrån en brittisk kontext vill jag återigen föra fram den skandinavisk folkbildningenstraditionen som en icke försumbar organisation när det gäller den typen av problemställningar.

som samtidigt omvandlar det samtida universitetet: 1) instrumentaliseringen som trängt sig på genom marknadskrafterna; 2) utvecklingen av relativismen. Ingen av dessa kan ensamma erbjuda en grogrund för den högre utbildningens identitet. Eftersom dom är dom starkast förändrande krafterna måste universitetet vara säker på sin "identitet" för att kunna definiera en riktning på förändringar inom kulturen och ekonomin. Universitetet har visserligen förlorat sin privilegierade roll som nationell kulturbyggare men skulle istället kunna skapa sig en kosmopolitisk roll (funktion). Detta då marknadens instrumentalitet och kulturens relativitet idag är globala krafter, och inte nationsbundna. Den högre utbildningen kan gå i fronten när det gäller att forma en kosmopolitisk kultur. Detta samtidigt som man vidmakthåller en tyngdpunkt på både det ekonomiska och teknologiska (ibid., s 140f).

Dom krafter som påverkar det samtida universitetet är alltså marknadens instrumentalitet och utvecklingen av relativismen. Utvecklingen av marknadens instrumentalitet är en kraft som byggts upp inom den ekonomiska institutionen. Utvecklingen av relativismen är en kraft som byggts upp inom den kulturella institutionen, och då främst inom den undergrupp som av Östberg (1992) kallas dom kognitiva sidorna, inom vilka vetenskapen och det allmänna tänkandet verkar.

## Sammanfattning och perspektiv

Inom elitutbildningen var bildningsbegreppet en av grundvalarna. När universitetets verksamhet och utveckling diskuterades var dom interna krafterna starka och i diskussionerna om seminarieundervisningens införande var det livlig debatt med anledning av hur man valde att tolka bildningsbegreppet. Under slutet av 1800-talet till början av 1900-talet går utvecklingen från ett allmänt bildningsideal till ett utbildningsideal. Efter hand som studierna arbetsmarknadsanpassas åsyftas allt oftare ett bildningsgods då man har för avsikt att diskutera bildningsbegreppet. Det är också viktigt att understryka att det arbetsliv, som i huvudsak var med och bestämde villkoren för universitetet innan elitutbildningens arbetsmarknadsanpassning, var den politiska institutionens arbetsliv, det handlade om att fostra ämbetsmän.

Massutbildningen är till skillnad från elitutbildningen och diskussionerna kring seminarieundervisningen ett fenomen som i första hand är ett resultat av externa påtryckningar och då främst från den ekonomiska och politiska institutionen. Massutbildningen har sin förklaring i "the growth of a contractual state" vilken uttrycker ett stort spektra av intressen (där allt fler intressenter är inblandade), snarare än ett enskilt nationellt intresse. Den internationella inriktningen mot en mer kunskapsbaserad och serviceorienterad ekonomi, samt kulturens globalisering och inriktningen mot en mer gemensam arbetsmarknad är fenomen som, tillsammans med det faktum att den politiska kulturen kopplat den högre utbildningen till ökad tillväxt, bidragit till att den högre utbildningens system idag är öppna och flexibla system. På så sätt utgör massutbildningen en stor del av den internationella kunskapsindustrin. Detta betyder att den högre utbildningen: 1) blivit tvungen att föra sig med mer elaborerade kontrollapparater, samtidigt som man: 2) konfronteras med en flyktighet som en följd av att institutioner och individer är i ständig färd med att anpassa sig till nya förhållanden. Under dessa villkor tvingas den högre utbildningen anta ett chefskap (nymanagerialt) som ligger nära företagens, vilket generellt sett innebär att man tar utgångspunkt i reflexiviteten.

Nya relationer mellan den högre utbildningen och näringslivet har resulterat i att tyngdpunkten snarare lagts på nyttokunskap (målrationalitet) än på kunskap för kunskapens egen skull (värderationalitet). I kunskapsproduktionen är det kunskapsproduktion utifrån mode 2, vilket enligt Delanty (2001) bäst ses som markadens penetration av kunskapsproduktionen, som värdesätts mest. Vidare beskrivs relationen mellan den högre utbildningen och samhället bäst som en relation mellan den högre utbildningen och marknaden. På grund av den relativa rankingen, som denna relation gett upphov till, har massutbildningen ofta kommit att betyda en fortsatt elitistisk utbildningspolitik, men med den skillnaden att sorteringsprocessen flyttat innanför universitetet. Nu handlar det inte bara om att vara utbildad, utan om att vara utbildad på den bästa universitetet, ha den bästa betygen och gärna också något års utlandsstudier, eller en utländsk "Master Degree". I sin förlängning innebär detta att: Inom mekanismen massutbildningen kan relationen mellan individens behov och den högre utbildningen allt oftare liknas vid en marknadsrelation. Det är denna relationen Readings (1996) benämner individ – institution.

Utifrån massutbildning blir det alltså svårt för den högre utbildningen att försvara en idé om autonomi (så som man historiskt diskuterat denna) och eftersom bildningen historiskt sett fått sin innebörd just genom autonomi så har begreppet i stort sett försvunnit i högskolepolitiska sammanhang. Utmaningen ligger nu i att formulera ett bildningsbegrepp som inte är bundet till autonomi, men som heller inte reduceras till ett nyttoinriktat begrepp.

Massutbildningen och det *nya* i arbetslivet skulle mot bakgrund av Östbergs (1992) uppsättning av samhällsformationen kunna resoneras kring på följande sätt: Massutbildningen har blivit ett slags kabinbana mellan den ekonomiska institutionen och universitetet (som kan bestämmas som ett undersystem, vid sidan av det konstnärligt-estetiska undersystemet, till den kulturella institution som ska "samordna och integrera samhällslivet på förutsättningarnas och den allmänna symbolernas nivå"). På så sätt går dess väg över och inte igenom, den andra samhällsliga institutionerna (och deras praktiker). Universitetet ska representera ett allmänt intresse, inte som i det här fallet, den ekonomiska institutionens specifika intressen. Den ekonomiska institutionen har (som vi såg i kapitel ett) i det samtida samhället lanserat sin praktik (arbetslivet) som baserat på kreativitet och nytänkande, individens frihet och demokratisk organisationskultur. På så sätt har man trots, synes det, att den egna institutionen organiseras utifrån ett "mänskligt grundvillkor" och ger uttryck för ett allmänt intresse. Men hur jag än vänder och vrider på detta "allmänna intresse" mot bakgrund av massutbildningen och det *nya* i arbetslivet, framstår det för mig som ett specifikt dito.

Massutbildningen så som den problematiserats och tolkats i detta kapitel handlar, i linje med vad Delanty (2001) uttryckt, om "instrumentaliseringen som trängt sig på genom marknadskrafterna" (se s 30). Denna globala mekanism (eller kraft som Delanty uttrycker det) är tillsammans med utvecklingen av relativismen, den som omvandlar den samtida högre utbildningen. Han uttrycker också att teknologi och i synnerhet informationsteknologi är ett ofrånkomligt faktum, men att dess humanisering är ett tillstånd av framåtskridande medborgarskap, och att den högre utbildningen är bäst lämpad för denna typ av frågor.

Bildningen skulle inom massutbildningen kunna utgöra en viktig kraft i en humaniserad modernisering. Den skulle kunna fungera som en garant för att den högre utbildningen inte till största delen inriktar sig på kompetens och excellens, eller att

kunskapen blir tom på innehåll för att man styrs av ambitionen att erbjuda vårt nya ”demokratiska” arbetsliv en ”portabel kompetens”<sup>30</sup>, eller att man i en reaktion mot den samtida högre utbildningen faller tillbaka på ett nyhumanistiskt bildningsideal som har sina rötter i ett elitistiskt utbildningssystem.

Men, för att bildningsbegreppet skall kunna tjäna som ett effektivt pedagogikfilosofiskt medel för en erforderlig reformering av universitetssystemet måste det först laddas om med delvis nytt innehåll och därefter sedan sättas i arbete för att bryta ner gamla och bygga upp nya sätt att förstå universitetets mission. Det tredje och sista kapitlet är tänkt just som ett steg i denna riktning

---

<sup>30</sup> Jmf. Sennet s. 9

### 3. Framtidens universitet

I detta sista kapitel introducerar jag först, under rubriken Skylla och Karybdis, en metafor utifrån vilken jag presenterar tre ”huvudroller”. Mot bakgrund av metaforen och dess ”huvudroller” ska det sedan gå att följa kapitlets ”handling”. Därefter följer sedan en idé från Ljunggren och Öst (2002) där dom med hjälp av begreppet person – community stakar ut en riktning i vilken vi kan resonera kring den högre utbildningen mot bakgrund av en utbildningsfilosofisk grund. Jag sätter sedan person – community i relation till en mer precis definiering av individ – institution som jag gör mot bakgrund av kapitel två. Utifrån dessa begrepp går jag ett litet steg längre genom att med inspiration av Gustavsson (1996) diskutera bildningsbegreppet utifrån begreppsparat ”Gemeinschaft” och Gesellschaft” och presentera en egen antites till individ – institution.

#### Bildning mellan Skylla och Karybdis

Den uppmärksamme läsaren noterade att jag i ingången till den här uppsatsen citerade ensamseglaren Robin Knox Johnston. Han tillhörde under sin aktiva period den grupp av ensamseglare som inte såg på ensamseglandet som ett marknadsstyrt äventyrssyrke, utan som en vagabondens livsstil, som en möjlighet till luffarens stillsamma eftertanke. Det betyder inte att han seglade planlöst och flummigt, eller att han lät seglen hänga otrimmade. Det betyder istället att han till rors kunde öppna upp sina sinnen för andra faror än ikapphinnande konkurrenter, på så sätt bestod också hans kunskap och lärande av så otroligt mycket mer än en kompetens kopplad till den relativa rankingen inom det slutna system havskappseglingen i dag utgör. Hans överskred sitt själv så som det tidigare varit. Detta gjordes i förhållande till livet och inte i förhållande till seger och erkännande - att jämföra med det idiotföretag som Volvo Ocean Race utgör, där sponsorpengar och relativ ranking är allenarådande och där enda kopplingen till livet består i risken att förlora livhanken. Men det krävs lika mycket precision och uthållighet, att som ensamseglare i ett ofantligt Stilla havet navigera sig fram till den fullständigt öde lilla Cocosön med syftet att leva avskilt några månader, som att som deltagare i Volvo Ocean Race, efter veckor till havs nå en mållinje i Oakland på rekordtid.

Våra resor är kantade av både faror och möjligheter, inte endast det ena eller det andra. För att upptäcka möjligheterna måste man ha förmågan att ur olika aspekter se farorna, och vice versa. Rubriken på detta sista kapitel är satt med tanke på en speciell ”sjöfararfara” hämtad från den grekiska mytologin. Faran, eller egentligen farorna, uppenbarar sig i ett sund, ett sund som bland annat berövade Odysseus på sex av hans män.

Det finns olika versioner av den här myten om sundet där odjuret Skylla och Karybdis härjade. Men jag återger berättelsen utan att gå in på närmre detaljer.

Enligt myten hade Karaybdis, en av Poseidons utomäktenskapliga döttrar, blivit förvandlad till ett havsodjur av Zeus. Hon låg på ena sidan av ett sund och sög in och ut vatten, tre gånger dagligen, och skapade därmed en väldig virvelström som innebar stor

fara för sjömännen. Skylla, hade tidigare varit en nymf som attraherat den store Poseidon. Efter att Poseidon gjort närmanden mot Skylla blev hans maka, Amphitrite, svartsjuk. När Skylla sedan gick i badet blev hon utsatt för Amphitrites magiska örter och förvandlades till ett väldigt odjur med hundhuvud och förvisades till en grotta mitt emot Karybdis. Sundet blev därmed nästan omöjligt att passera: dom som höll undan för Karybdis' strömvirvel slukades nästan alltid av Skylla. Odysseus fick en av alla sina hjälteförklaringar då han lyckades ta sig igenom sundet relativt oskadd. Men även den bästa får finna sig i förluster; Skylla slukade sex av Odysseus män då dom var allt för upptagna av Karybdis virvelström.

Min lärdom av berättelsen är den att en skeppsbesättning aldrig kan erhålla en perfekt kursbeskrivning på sin passage genom sundet så länge dom inte fått förklarat för sig vari farorna på var sida sundet består; koncentrerar man sig allt för starkt på faran i Karybdis slukas man av Skylla och tvärtom.

Utifrån bildningsbegreppets tanke om två poler (objektivt och subjektivt), och metaforen Skylla och Karybdis (som jag vet är något olycklig då den starkt syftar på två onda ting) behöver vi inte bara det i kapitel två nämnda begreppet *individ – institution*, som här får symbolisera ett av odjuren. Vi behöver också ett begrepp som kan symbolisera "universitetsskeppet" och vi behöver blotta och "avslöja" även det andra "odjuret", dvs. antitesen till *individ – institution*. På så sätt har vi i detta lilla drama tre huvudroller: Odjur ett (*individ – institution*); Universitetsskeppet (här representerat av *person – community*); Odjur två (antitesen till *individ – institution*). Bildningsbegreppet ska i detta drama förstås som regissör och konfliktlösare.

Först presenterar och definierar jag *person – community*. Sedan definieras *individ – institution* mot bakgrund av kapitel två och exempel ges utifrån före detta IBM-chefen Loui Gerstners utbildningsprogram. Därefter presenteras antitesen till *individ – institution* och exempel ges utifrån Grundtvigs folkhögskola. Till sist resonerar jag kring dom olika begreppens innebörder och understryker bildningsbegreppets potential att pendla mellan olika villkor.

## *Person – community*

Som vi såg i förra kapitlet ställer samhällets komplexitet nya krav på den högre utbildningen. Massutbildningen har inneburit att dom traditionella idéerna bakom universitetet, såsom autonomi och bildningsideal, är på väg att urholkas. Ljunggren och Öst (2002) poängterar att universitetet, måste hitta resterna av det som en gång var och *samtidigt* förhålla sig till det samtida samhället. Universitetet bör inte i första hand ses som en förlängning av marknadens villkor och intressen att utbilda *individen*, utan bör istället ses som en förlängning av det öppna och osäkra samhällets villkor och intressen. För att detta ska bli möjligt bör den högre utbildningen betraktas som ett bestämt *community*, karaktäriserat av sam- och tillhörighet. En fokusering på frågor om vad idén med den högre utbildningen är, skulle göra det möjligt att betrakta den högre utbildningens politiska karaktär, utöver den som direkt eller indirekt kan kopplas till arbets-, sysselsättningspolitik och en generell välfärdspolitik, ensidigt kopplad till utbildningens meritokratiska marknadsvärde där dom filosofiska frågorna systematiskt negligeras. Mot bakgrund av Delanty (2001), menar Ljunggren och Öst att reflexiviteten ska tas som utgångspunkt för olika *relationer*. Utifrån det faktum att den högre utbildningen utvecklats till en massutbildning betraktar dom universitetet som en del av en reflexiv modernitet. Det handlar om att behålla en grundläggande idé om

social överlevnad utan att man därmed förutsätter att samhälliga institutioner (ytterst staten) på något givet sätt kan garantera eller ange en nödvändig utveckling för överlevnad (ibid., s 14, 19-23).<sup>31</sup>

Starkt influerade av Readings (1996), för Ljunggren och Öst (2002) fram idén om att universitetet bör betraktas ur åtminstone två dimensioner: 1) Universitetet som en samhällig institution; 2) Universitetet som ett samhälle i sig – ett community. Utifrån detta ges relationen *Individ – institution* en specifik innebörd och relationen *person – community* ges en annan. *Individ - institution* innefattar en ömsesidig anpassning till ekonomiska och strukturella krav på marknadslösningar vad gäller universitetets innehåll och individens behov (definierade av näringslivet genom det nya arbetslivets kompetenskrav) – denna relation är som vi såg i kapitel två den dominerande inom massutbildningen (ibid., s 15).

*Person – community* innefattar en latent möjlighet att ta vara på universitetet som offentligt rum där det ges möjlighet för dom som befolkar det, att utveckla sitt politiska, moraliska och estetiska omdöme som personer. Detta skulle betyda att man inte uppträder i en från livet i övrigt avgränsad studentroll. Ett sådant resonemang förutsätter dock en argumentation om universitetet som bärare av en speciell idé (ibid., s 15). Det *politiska* uppfattas här som hantering av osäkerhet, och osäkerheten uppfattas som ett ständigt närvarande villkor. I etableringen av en sådan plats kan den högre utbildningen lyckas med att träda in i samhället på egna villkor samt hjälpa till att förebygga en ojämlikhet i förmågan att hantera risk och osäkerhet. Det centrala i den sam- och tillhörighet det här är tal om är dom känslor och aspirationer som motiverar personen att tillhöra ett kollektiv och som också utgör hans eller hennes identitet (ibid., s 22f). Dom personer som befolkar den högre utbildningen ska kunna utgöra en kraft för förändring. Att se den högre utbildningen från aspekten person-community handlar om hur nya initiativ, istället för reproduktioner av samhället, kan ta form. För att detta ska bli möjligt måste handlandet bygga på gränsöverskridanden. Gränsöverskridanden mellan vetenskap, politik och kultur liksom gränsöverskridanden mellan student och person. Själva handlandet utmärks då av ett visst mått av *utmaning*, och den situation som genererar handlandet utmärks av ett visst mått av *utmaningsbarhet*. Dessa begrepp ges en innebörd som ligger nära begreppet erfarenhet. Det som Ljunggren och Öst (2002) efterlyser för det nya universitetet är ett offentligt samtal där erfarenheten ges utrymme. Deras erfarenhetsbegrepp hämtas från Dewey och syftar i det här fallet till en situation som ger handlandet en specifik identitetsskapande riktning (ibid., s 25ff).

I det betraktelsesätt av universitetet som ett specifikt community, bestående av sam-/tillhörighet, som Ljunggren och Öst vill göra anspråk på ligger, dels en problematisering av samtalet, och dels en problematisering av solidaritetsbegreppet. I uppställningen av den förra tas utgångspunkten i Richard Rorty, i den senare tas utgångspunkten i Hanna Arendt.

Rorty finner sin ansats i Thomas Kuhns distinktion mellan normala och abnormala diskurser. Normala diskurser inbegriper ett konsensus om vilka regler som gäller för att ställa frågor. Abnormala diskurser utmärks genom att man bryter reglerna i syfte att skapa kreativa, nya uttryck, angreppssätt och värderingar av det som är föremål för den intellektuella debatten. För universitetet som community räcker det inte bara att tillåta

---

<sup>31</sup> Social överlevnad ska här förstås som åtminstone innefattande: en gemenskap baserad på samarbete och solidaritet; en handlingsteori där tanke och handling är ett; språket som en del av livet, inte bara ett verktyg; förtroende och engagemang människor emellan.



sådana abnormala diskurser utan att arrangera situationer där det ges möjlighet att pröva gränser mellan vetenskap och icke vetenskap. Det är på denna grund som erfarenheter, som man anser nödvändiga för social överlevnad, måste göras. Ljunggren och Öst för detta vidare med tolkningen: dom som befolkar universitetet ska vara beredda att inta attityder och hållningar som innebär ett motstånd mot att vara determinerade av ett system som avkräver en enbart formmässig excellens<sup>32</sup>. Att utifrån normala diskurser lyssna till och konfronteras med dom abnormala utgör kärnan i det, nya universitetets handlingar. Avsikten är att försöka legitimera det abnormala. Men legitimerandet kan inte förväntas ske genom att bevisa sanningar på epistemologisk grund. Istället måste övertygandet ske genom att uttala starka och oväntade argument, samt omformuleringar, på dom områden där socialt viktiga frågor ännu inte fått sina svar. På så sätt kan kunskap och erfarenhet utvinnas genom starka utmaningar (ibid., s 27ff).

Arendt ser, precis som Dewey och Rorty, ett offentligt rum som en nödvändig grund för handlandet. Men hon tillför en aspekt i det att hon betonar det moraliska handlandet som en konkret del i det offentliga samtalet. Detta moraliska handlandet bygger i sin tur på en stark betoning av solidaritet som grund för handling. Med solidaritet menas tänkande om sig själv, men också tänkande på sig själv som någon annan, det innebär tänkande *med* andra människor, att tydliggöra sig själv både som likhet och skillnad i förhållande till "den Andra". Detta innebär att kunskap är en otillräcklig grund för solidarisk handling, eftersom den inte förbinder individens handlande med hennes tänkande. Antagandet grundar sig på att: ingen kunskap, inte heller kunskap om moraliska normer, förmår sätta någon spärr mot ett icke-solidariskt beteende. Förutsättningen för tänkande är individens förmåga att urskilja sig från världen i övrigt och denna förmåga är ett ontologiskt villkor (ibid., s. 29-32). Enligt Ljunggren och Öst (2002) blir den högre utbildningens uppgift att skapa situationer där "studenten inte endast upprättar ett intellektuellt förhållande till 'den Andra' som en kognitiv insikt i, eller ett lärande om något" (ibid., s. 32).

I Ljunggren och Östs tolkning av begreppet *person – community* finns en del bärande element som jag vill tydliggöra. Dessa kommer sedan under den sista rubriken att tolkas i relation till dom två andra begreppen och Gustavssons (1996) bildningsbegrepp, vilket han formar med hänvisning till Gadamer och Rorty. De bärande elementen i *person – community* är följande:

- Utmaningsbarhet: situationerna som ska generera handlandet bygger på gränsöverskridanden mellan vetenskap, politik och kultur (möta det främmande och okända)
- Sam-/tillhörighet: personers känslor och aspirationer ska motivera dom att tillhöra ett kollektiv
- Normala och abnormala diskurser: arrangera situationer där abnormala diskurser tillåts konfronteras med normala diskurser
- Solidaritet (och inte bara kunskap) som grund för handling: att tydliggöra sig själv, både som likhet och skillnad i förhållande till andra.

---

<sup>32</sup> Jmf. Readings (1996)

## *Individ - institution*

Jag återgår nu till begreppet *individ – institution* som jag i avslutningen på kapitel två förklarade som: Det betraktelsesätt på den högre utbildningen som dominerar *mekanismen* massutbildningen. Nedan följer en renodling av *individ – institution*. Detta går *inte* att översätta till massutbildning, men det är en attityd som jag vill hävda dominerar inom massutbildningen. En renodling av *individ – institution* kännetecknas av följande:

- En input/output relation (vilket leder till ett ”provider-consumer-perspektiv”)
- Att det för studenten blir *nödvändigt* att ta en universitetsexamen
- Att universitetens ledare tvingas inta roller av entreprenörer (chefskapet blir en sorts akademisk taylorism)
- Excellens och relativ ranking
- “The growth of a contractual state”
- Konkurrens
- En diskussion som låser sig kring studiernas längd och hur vi anpassar dom efter arbetsmarknadens krav
- Mätning av kvalitet
- Nyttokunskap

För att tydliggöra den praktiska innebörd detta kan få vill jag utgå från en tämligen radikal utbildningstanke som redovisats av Gerstner, Louis V. Jr., Semerad, Roger D., Doyle, Denis Philip, Johnston, William B. (1994) i boken *Reinventing Education - entrepreneurship in America's Public School*. Gerstner *et al.* får här representera dom som har invändningar om att universitetet är ”isolerat” från det ”praktiska livet”, det praktiska livet i betydelsen arbetslivet, och ur näringslivet synpunkt (rättare den ekonomiska institutionen) har väldigt lite att tillföra. På dessas åsikter ”verkar det som om universitetets folk håller på att förlora sig i det avsiktslösa, såväl inom naturvetenskap som inom humaniora för att inte tala om det hopplöst utopiska och världsfrånvända i den ’kritiska’ samhällsvetenskapen” (Östberg, 1992, s 59)

Gerstner *et al.* (1994) beskriver den långsamhet med vilken krisen i det offentliga skolsystemet försöks tillmötesgå.<sup>33</sup> Han menar vidare att nästan alla samhällets institutioner, industrin fackföreningarna, kyrkan och regeringen kämpar för att anpassa sig till 2000-talets förändringar. Gerstner *et al* undrar hur det då kan komma sig att den sektor där framsteg är mest avgörande, undervisningssektorn, saknar denna vilja till anpassning?<sup>34</sup> Man menar att Amerikas nuvarande undervisningssystem skapades för 150 år sedan och förmådde stötta nationens succéfyllda industriella epok alldeles utmärkt. Men Gerstner *et al.* menar inte att Amerika behöver mer av yrkesinriktad träning, eller en mer foglig och böjlig arbetskraft, utan problemet är istället att det inte är tillräckligt många amerikanska ungdomar som är förmögna att ta en plats bland världens bästa och smartaste (*ibid.*, s 8). Problemet ligger i att skolan idag inte förbereder unga människor på att leva i en värld som förändrat sig dramatiskt. Man

---

<sup>33</sup> Krisen i det amerikanska utbildningssystemet är inte något som dom höger om mitten ensamt hävdar, utan ett uttryck för en uppfattning som återfinns inom dom flesta politiska läger. Förslagen på lösningar skiljer sig dock. För en direkt motsatt konklusion till Gerstners se Bloom 1991.

<sup>34</sup> Man kan här säga att kunskapsproduktion enligt mode 1 tydligt utesluts.

skulle kunna säga att skolan inte har blivit sämre, den har bara inte utvecklats till det bättre (ibid., s 9).

The issue is not just making school more businesslike, rather, it is to run schools like other successful organizations. Just as businesses are result-oriented, schools must also be. It is time for result in education...And results is not achieved by bureaucratic regulation. They are achieved by meeting customer requirement by rewards for success and penalties for failure. Market discipline is the key, the ultimate form of accountability (ibid, s 15, s 21).

Om USA ska klara sig i den globala konkurrensen så krävs det en allomfattande revolution inom utbildningssystemet. Gerstner fortsätter:

The lessons of the market are overwhelmingly important. The essence of the market is the active interplay of supply and demand: "choice", both on the part of suppliers and consumers. Unfortunately, however, the word *choice* has acquired much political baggage over the past decade, symbolizing both the bitter fight over abortion and the bitter fight in the education world about public aid for religious schools. But the real meaning of *choice* in education is to harness the most powerful aspects of the market, the voluntary coming together of willing buyers and sellers...given a choice they (studenterna) would select schools they liked just as they do their clothes and TV programs, with care and enthusiasm (ibid, s. 21 och s. 27).

*Val* syftar här knappast på en återuppväckning av Lehr- und Lernfreiheit. Snarare på det målrationella handlandet: parterna gör vad dom väljer att göra, utifrån ett övervägande om lönsamheten i att delta. Om studenten ska kunna göra detta målrationella val måste han/hon förlita sig på vissa fakta, eller resultat med Gerstners vokabulär, och en utbildnings resultat måste då jämföras inom olika rankingar, rankingar som hjälper "konsumenten" att se vad den bästa utbildningen finns.

Gerstner *et al* (1994) ser på studenten ur et konsumentperspektiv och pekar på marknadsekonomi som ser konsumenten som "kung"

For a market to function, the consumer must be "king". Not for a day, not for a week. Permanently. But this raises an interesting question of reciprocity. If the costumer must be king, the supplier - the school and its staff - must, by definition, be in a position to respond to costumer demand. Without the supplier's capacity to respond, the costumer is trapped in a nonmarket; the consumer as "king" becomes consumer as "pretender" (ibid, s 25).

Styrningssättet för denna typ av utbildning/skola kallas *total quality management* (TQM). En idé som har sina rötter i ett ideal om marknadskonkurrens. Det handlar om att ge arbetarna tid och ansvar att styra över sitt eget arbete, som ett "quality team" eller som medlemmar i en "quality circle". På så sätt menar man kunna eliminera antalet fel i produktionsprocessen.<sup>35</sup> Trots att TQM konstruerades för att organisera industriell aktivitet anser Gerstner *et al* (1994) att metoden är väl lämpad för skolor:

Reliance on autonomous work teams, which make decisions on their own about issues that affect team activity and output, is a "natural" for schools (ibid, s 30).

---

<sup>35</sup> Vi kan här erinra oss Sennets analys av teamwork och dom samarbetsmasker det kan ge upphov till

Det råder ingen tveksamhet om att Gerstners utbildningsprogram skulle ha en absolut särprägel av relationen individ – institution. Utbildningsprogrammet innehåller i stort sett alla de element jag listade ovan, och nästan *inga andra element*. Det är den föreskrivna kursen, kursboken, resultatet och det ställda målet som ger den effektivitet som krävs för att snabbast möjligt nå det på förhand uppställda målet (individens effektiva agerande i arbetslivet). Ekonomiska och administrativa frågor står i centrum för styrelse och lärarråd, den forne rektorn förvandlas till administratör och ekonom. Det handlar här om målrationalitet, om att: näringslivet (vad nu det i denna skepnad ska nära) har utvecklat sin egen livsstil (vilket det alltid har gjort, men med den skillnaden att det idag utger sig för att ha eliminerat allt det som enligt Marx la grunden till arbetarens alienation), sin ”ståndmässiga” livsstil som Östberg (1992) med Max Webers ord uttrycker, och att universitetet nu ska tjäna denna livsstils syften; och: kunskap som kompetens och förmåga att nyttja i arbetslivet och relativ ranking.

## *Person - samfund*

Det blir nu aktuellt att använda Asplunds (1991) tolkning av Tönnis begreppspaar Gemeinschaft och Gesellschaft för att få syn på vad antitesen till individ – institution skulle innebära.

Föreställningen om samhället som ett Gemeinschaft kan hämtas från vitt skilda tider. Nyhumanisterna och den klassiska bildningstankens förespråkare hänvisade till den grekiska stadsstaten. För många andra som förespråkade bildning i olika former har idealet varit det medeltida organiska samhället, bysamhället (Gustavsson, 1996, s177).

Nedan följer en samling bärande skillnader mellan Gemeinschaft och Gesellschaft, fritt sammanställda från Asplund (1991, s64-91):

- Gemeinschaft en naturlig, oplanerad social enhet, en *organism*. Gesellschaft är uttänkt och konstgjort, en *mekanism*.
- I Gemeinschaft är språket både till formen och innehållet en levande mellanmänsklig förståelse, språket är gemenskapens röst, en del av livet. I Gesellschaft är språket instrumentellt, språkhandlingarna förutsätter att parterna förstår varandra, språkhandlingarna är ett uttryck för målrational villja, ett medel
- I Gemeinschaft är människan god mot sina vänner och ond mot sina fiender. I Gesellschaft är hon en abstrakt eller artificiell människa och har som sådan endast vänner och fiender i förhållande till dom mål hon eftersträvar
- I Gemeinschaft kan konflikterna få en brådstötande och rasande prägel. I Gesellschaft hatar konfliktparterna inte varandra, lika litet som dom under fredliga förhållanden älskar varandra
- I Gemeinschaft är arbetet ett självändamål. I Gesellschaft innebär arbetet strävan efter profit
- I gemenskapen är tanke och handling förenade. I storsamhället är tanke och handling åtskilda (parterna gör inte vad dom måste utan vad dom väljer att göra).

- I gemenskapen sker mötet mellan bekant och bekant, det finns en illvilja mot gemenskapens omvärld. Storsamhället består av en anhopning av främlingar, mötena sker mellan främling och främling.<sup>36</sup>

Det finns utifrån detta en likhet i begreppet *Gesellschaft* och begreppet *individ – institution* väl värd att beakta. Begreppet *individ-institution* bär på betydelsegrunder som i många hänseenden sammanfaller, eller som med lätthet går att förbinda, med *Gesellschaft*. En analys av ett *Gesellschaft*-präglat utbildningsprogram skulle se i stort sett likadan ut som den som gjordes ovan av Gerstners utbildningsprogram och som i väldigt hög grad präglades av *individ – institution*. Det är också rimligt att formulera en antites till *individ – institution* som har stora likheter med ett *Gemeinschaft*.

Antitesen till *individ-institution* måste vidare definieras så att *person-community* upplevs ligga emellan *individ-institution* och dess antites. Med hänsyn till att Readings (1996) och Ljunggren och Öst (2002) benämner sin universitetsidé *person-community* leder det lätt till begreppsförvirring om jag övertar detta begrepp och påför det en annan betydelse. Detta trots att *Gemeinschaft* på engelska faktiskt översätts med *community*. Min tolkning är att Ljunggren och Öst formulerar en teori utifrån vilken det går att agera i spänningen mellan: *Gemeinschaft* och *Gesellschaft*; mode 1 och mode 2; och inte minst: *individ-institution* och dess antites. Deras hävdande av abnormala diskurser skulle mycket väl kunna ses som en garant för att tänkandet *med* andra människor, inte reduceras till ett servilt lismande beteende, till ”samarbetsmasker”, vilket blivit resultatet inom det ”det nya arbetslivet”.

Som antites till begreppet till *individ – institution*, skulle jag vilja föra fram *person – samfund*. Anledningen till att jag använder mig av ordet *samfund* är att det syftar på: en mindre sammankomst; ett samkväm; en fast organiserad grupp av personer; en gemenskap (SAOB, 2004). Detta pekar på en mer ”sluten” betydelse än ordet *samhälle* och går att relatera till de villkor som präglar ett *Gemeinschaft*.

Jag vill nu först ge ett exempel på en pedagogisk inriktning som jag menar får sin särprägel av relationen *person – samfund* och som står i tydlig motsats till Gerstners *et al.* utbildningsprogram. Efter det kommer jag att definiera villkoren i *person – samfund*.

Exemplet hämtas från den grundtvigska folkhögskolan.

Grundtvig gick i sin ideologi väldigt hårt till angrepp mot den gamla latinskolan. Han räknade ofta upp motsatspar som utmärkte denna: pennan före munnen, böckerna före människan, latinet framför modersmålet, dom döda språken<sup>37</sup> framför dom levande, den romerska konsten framför den nordiska naturen. Grundtvig menade att latinskolan satte döden före livet och att man var tvungen att vända på motsatsparen. Likaså är det viktigt att hålla ihop kropp och självmedvetande, men bokkunskap och mekanisk eftertanke skapar en evig vinning för självmedvetandet (Bergstedt, 1998, s157ff).

Den sanna bildningen, som av Grundtvig benämns ”livsupplysning”, måste istället rätta sig efter livet så som det verkligen är. Han säger:

Hvad der er det fornemste til Menneske-Livet Oplysning, der er Menneske-Livet selv (ibid., s 205).

<sup>36</sup> Med koppling till Castells kan man också anföra att samhället som gemenskap kännetecknas av naturens dominans över kulturen, medan storsamhället kännetecknas av kulturens dominans över naturen. Här blir tolkningen dock ganska fri.

<sup>37</sup> Med döda språk menas här, enligt min tolkning, språk som inte längre har en verbal kultur.

Och om livsupplysningen ska kunna rätta sig efter *livet* så går det heller inte att skriva någon detaljerad läroplan. Det skola som Grundtvig tänker sig sammanfattar han med hjälp av ett tretal: *det levande, det gemensamma, det allmänna* (ibid., s 160). Hans samlade idéer fick ett fritt rum 1856 när *Grundtvigs højskole på Marielyst* blev invigd.

Folkhögskolan ska enligt Grundtvig utgöra platsen för hela folkets högsta medvetenhet, en mötesplats där människor erkänner sig själva mer intensivt och ”sant” än i några andra sammanhang...Och för att det skall bli någon livsupplysning måste hjärtat finnas med. Deltagarna måste ha lust att komma till skolan. Livsupplysning kan inte skapas med tvång, det måste vara något som man söker frivilligt, något man har lust till. Som vi redan har sett går det inte att ha en skola med förhör, betyg och examen...Det måste vara ”*Lysten som driver vaerket*” (ibid., s 207).

I denna skola så blir språket till en kollektiv kropp som existerar oavhängigt av varje enskild individ. Här blir det varje människas uppgift att tillägna sig språket för att på så sätt bli en del av den gemensamma kulturen. Vad folkupplysningen kan göra är att medverka till detta genom att upplysa om den kollektiva kroppen och den gemensamma ande som varje människa är en del av genom språket. Mötet mellan människor är alltså viktigt på folkhögskolan, genom mötet kan munnen och ögonen öppnas. Det ska på folkhögskolan vara plats att lära känna varandra, bli arga och glada på varandra, diskutera för och emot, bli *vänner och ovänner*. Med andra ord: uttrycka livets alla sidor (ibid., s 206f).

Med denna pedagogiska idé blir det naturligt att förklara arbetet, ansträngningarna med att nå sin livsupplysning, som *ett självändamål*. Det blir också naturligt att förklara språket som en gemenskapens röst och som en del av livet, verksamheten är värderationell. Kontrasten till Gerstners organisation blir uppenbar då man där har sin kursuppläggning lagd ur marknadsföringssynpunkt och verksamheten är målrationell.

Folkhögskolan som skolform representerar, enligt Grundtvigs ideal, i sin traditionella form istället den sanna gemenskapen. Den ger med sitt internat möjlighet till långvarig samvaro och personliga relationer, vilka betraktas som nödvändiga för att sätta igång bildningsprocesser. Det måste oberoende av produktionens och ekonomins krav, finnas ett utrymme för ett fritt sanningssökande vid en avgörande och formande tidpunkt i människans liv menade Grundtvig. Folkhögskolan kan på så sätt betraktas som ett kloster, en retreatplats dit människor, oberoende av alla nytto- och effektiviseringskrav, fritt söker sig för kunskap (Gustavsson, 1996, s182f). På så sätt slår skolformen vakt om en fullständig autonomi, en autonomi som inte är önskvärd alla gånger, särskilt inte när det gäller att vara öppen för nya idéer och aspekter vilket borde utgöra en av hörnstenarna inom den högre utbildningen

Som antites till *individ-institution* kännetecknas *person-samfund* av följande:

- Fullständig autonomi
- Att studentens vilja till studier endast styrs av lusten
- Endast det egna och självet, tas som utgångspunkt för erfarenheten
- Universitetets ledare intar moralskapande roller (chefskapet blir ett slags storhövdingstyre)
- En motvilja mot det nya och okända

Grundtvigs folkhögskola får sin absoluta särprägel utifrån dessa villkor. Bildning utifrån min definition av person – samfund präglas av en tämligen specifik innebörd. Denna relation skulle sätta sin särprägel på den högre utbildningen om det fördes en massutbildningspolitik där målen i stor utsträckning var värderationella och man endast tillgodosåg den reproduktiva institutionens och den konstnär-estetiska sidans (som är en undergrupp till den kulturella institutionen, se s 3) ”livsstil”.

Men som Broady (1984) uttryckte, den klassiska bildningstanken kan inte efterapas, däremot kan den återanvändas. Det blir till exempel med stöd i idén om nätverksorganiseringen och att den högre utbildningen måste angöra vittspridda nätverk i form av nod, väldigt svårt att argumentera för en universitetets bildningstanke som ligger utanför den materiella verkligheten, eller ännu värre; utanför moderniseringen.

Innan jag går över till att diskutera bildningsbegreppets potential i spänningen mellan *individ – institution* och *person – samfund* vill jag utifrån Asplund (1991) belysa den tankefigur som ligger bakom begreppspar *Gemeinschaft* och *Gesellschaft*. Mot bakgrund av en liknande tankefigur skulle det gå att förstå begreppspar *individ – institution* och *person – samfund*.

## *Gemeinschaft* och *Gesellschaft* som begreppspar

*Gemeinschaft* och *Gesellschaft* utgör enligt Asplund (1991) en tankefigur. En tankefigur är mer eller mindre tvärvetenskaplig. Tankefiguren *Gemeinschaft* och *Gesellschaft* är inte enbart en sociologisk tankefigur utan kan närmast ses som allmångods. Distinktionen mellan tankefigurer och diskurser uppvisar vidare en parallellitet med den allmänna distinktionen mellan tänkande och språk:

Om en talare av språket A utvecklar en diskurs på sitt språk och en talare av språket B en diskurs på sitt språk så kan de, även om språk A och B skulle vara inbördes oöversättliga, förstå varandra under förutsättning att deras diskurser har utvecklats med utgångspunkt i tankefigurer som bägge förfogar över. Om de emellertid utvecklar sina respektive diskurser med utgångspunkt i tankefigurer som motparten inte förfogar över så skulle förståelse vara utesluten – även om språken A och B i likhet med t.ex. italienska och franska, råkar var inbördes översättbara (ibid., s 16).

Utifrån detta skulle man då kunna säga: begreppen *individ – institution* och *Gesellschaft*, har utvecklats med utgångspunkt i tankefigurer som är väldigt lika.

För att kunna urskilja en tankefigur måste man se ur två olika aspekter, inte enbart läsa diskursen vari tankefiguren utvecklats utan även se till den ”materiella basen”. Istället för den materiella basen talar Asplund om praxis, då detta på ett tydligare sätt hänvisar till mänsklig verksamhet. En diskurs handlar om, eller hänvisar till förändringar i praxis. Dock gör den inte detta oförmedlat. Det är just förmågan att förmedla mellan praxis och diskurs som tillskrivs tankefiguren (ibid., s 39) Den tankefigur som tas till hjälp i tolkningen av *Gemeinschaft* och *Gesellschaft* är fixeringsbilden. Asplund syftar på en sådan fixeringsbild där man först ser en typ av figur, till exempel en gammal kvinna, men efter ett tag kan urskilja en annan figur, till exempel en ung kvinna. Detta innebär att bildens element går att organisera på två motsatta sätt. Men, man kan endast se en figur åt gången, att se bägge figurerna

samtidigt blir en omöjlighet. När man först har sett ett *Gemeinschaft* måste bilden omorganiseras för att *Gesellschaft* ska framsträda, och vice versa. Ur en sådan tolkning blir det möjligt att säga att begreppen både förutsätter och utesluter varandra. En sådan tolkning förutsätter också att dikotomin mellan begreppen vidmakthålls. Att nu påstå att begreppen *Gemeinschaft* och *Gesellschaft* som *teoretiska konstruktioner* utesluter varandra medan det i verkligheten, empiriskt, förekommer endast blandningar av det ena och det andra vore att trasa sönder tankefiguren, som att säga: begreppen uppträder rätt och slätt sida vid sida, ungefär som det på ett fotografi samtidigt kan förekomma en häst och en bil (ibid., s 42ff). Om man drar det hela ännu längre skulle man kunna fråga sig om kärlek och hat också endast är teoretiska konstruktioner och att det i verkligheten endast existerar ett slags halv-omtyckande och ett slags halv-avsky människor emellan.

Asplund frågar sig hur pass välgjord fixeringsbilden av *Gemeinschaft* och *gesellschaft* egentligen är och menar att detta varierar från fall till fall. I sällsynta fall kan det tänkas att fixeringsbilden är så välgjord att figuren *Gemeinschaft* och figuren *Gesellschaft* innefattar samma element, och inga element som inte ingår i bägge figurerna. I alla andra fall dominerar den ena på bekostnad av den andra. Men karaktären av en fixeringsbild skulle aldrig helt utplånas: någon liten anstrykning av *Gemeinschaft* skulle alltid gå att urskilja i ett *Gesellschaft*, och vice versa

## Avslutning

Poängen i den tankefigur som Asplund (1991) vill förklara som bakgrunden till begreppsparet *Gemeinschaft* och *Gesellschaft* är att människan kan ändra karaktär. En människa kan i en situation agera utifrån en bild där *Gemeinschaft*-elementen dominerar över *Gesellschaft*-elementen, men i en annan situation i en annan kontext kan samma människa agera utifrån en bild där *Gesellschaft*-elementen dominerar över *Gemeinschaft*-elementen. Det är däremot inte möjligt att alla elementen i *både Gemeinschaft* och *Gesellschaft* dominerar samtidigt.

Om vi tänker på begreppsparet *individ – institution* och *person – samfund* utifrån samma tankefigur skulle det betyda att människan, när hon tänker på villkoren för den högre utbildningen, besitter förmågan att tänka på kunskap och lärande utifrån två aspekter: å ena sidan utifrån relationen *individ – institution*, å ena sidan utifrån relationen *person – samfund*.

Genom att föra en massutbildningspolitik på den högre utbildningen får den sin särprägel av relationen *individ – institution* och tillgodoser i första hand den ekonomiska institutionens ”livsstil”.<sup>38</sup> I kapitel två försökte jag förklara hur massutbildningen genom sin fokuseringen på relationen *individ – institution* medfört till att den högre utbildningens relation *till samhället* (som innefattar följande samhällsliga institutioner: den ekonomiska, den reproduktiva, den politiska, den kulturella) blivit en relation mellan den högre utbildningen och *den ekonomiska institutionens livsstil*. Anledningarna till detta ser jag som tre: 1) *Mekanismen* massutbildningen sätter till stor del villkoren för den samtida högre utbildningen; 2) *mekanismen* massutbildning är ett

---

<sup>38</sup> Men att i denna relation prata om bildningens objektiva sida är missvisande då det i denna syn på högre utbildning aldrig existerat något bildningsbegrepp. För att hitta ett sådant måste vi gå tillbaka till Arthur Engbergs vision (se s 19) i mellankrigstiden.



resultat av att anpassa den högre utbildningen till den ekonomiska institutionens "livsstil"; 3) villkoren för den ekonomiska institutionens "livsstil" sätts av *mekanismen* "det nya arbetslivet"

Det omtänkta bildningsbegrepp jag vill föra in i detta sammanhang är ett bildningsbegrepp som kan röra sig genom alla samhällsliga institutioner. Detta kan bli möjligt om man som Gustavsson (1996) tänker på bildningen utifrån metaforen "utresa och återkomst". Genom metaforen "utfärd och återkomst" poängterar Gustavsson att man i bildningen lämnar det allt för bekanta och lär känna det som är olikt en själv. Under utfärden blir det som från början verkade så obekant och främmande allt mer bekant, man finner detta vara ett nytt hem. Det gamla känns därigenom redan främmande, och bilden av världen och en själv, förändras. Så här beskrivet visar bildningsbegreppet på alternativa handlingsmöjligheter och hur vi kan beskriva oss själva. Det betecknar inte i första hand ett innehav av kunskap, eller en enbart formmässig excellens, utan en beskrivning av vår utveckling, att kunskap, studier, förståelse och tolkning är en rörelse mellan det bekanta och det obekanta. Att vara bildad innebär således, att inse att sanningar inte är härledda från högre sfärer, och att "gränsöverskrida" sig själv (1996, s 49-58).

Ofta har bildningen uttryckts antingen som en subjektiv eller objektiv sida. Den förra präglas av tanken om en fri och oändlig process (det var detta subjektiva ideal som präglade Humboldt) (ibid., s 261). Den senare präglas som jag tidigare nämnt (se s 19) av tanken om ett bildningsgods, man tänker utifrån ordet "bildningsmål" vilket, som Broady (1992) uttryckte, blir ett paradoxalt ord då bildning i den klassiska betydelsen innebär att bli något inte på förhand givet.

Mot bakgrund av detta består lärprocessen enligt Gustavsson (1996, s 262) i en pendelrörelse mellan dessa poler. Därför måste vi som Broady har uttryckt:

...arbeta med bildningsbegreppets motsättningar och ... Utforska vad bildning kan vara i vår tid ... Det klassiska bildningsidealet är ett arv att förvalta. Men att förvalta är inte att efterapa (1984, s 9)

Inom den högre utbildningen skulle vi kunna arbeta med bildningsbegreppets motsättningar utifrån begreppsparat *individ - institution* och *person - samfund*. Bildning kan förstås som en pendelrörelse mellan dessa begrepp. När Ljunggren och Öst pratar om utmaningsbarhet kopplar jag detta starkt till "utresan", till att lämna det bekanta och det kontextuella självet för ett tag och ta vägen om det främmande och obekanta. Genom dessa "utresor" lämnar vi dom normala diskurserna. Detta kan betyda att man ena gången knuffar sig ut i ett sammanhang som präglas av villkor formade av relationen *person - samfund*, för att sedan ta sig tillbaka, omstrukturera bilden och få andra element, än dom gamla, till att dominera. Nästa gång knuffar man sig ut i ett sammanhang som präglas av villkor formade av *individ - institution*, för att sedan återvända och på nytt omstrukturera bildens element. På så sätt pendlar vi också mellan dom normala och abnormala diskurserna. Det är aldrig riktigt det samma som är normalt, och det är heller aldrig riktigt det samma som är abnormalt. Eftersom vi under dessa utresor möter andra människor, och inte bara naturens element eller teknologi, blir vi också tvungna att tydliggöra oss själva både som likhet och skillnad i förhållande till andra.

Att bara göra utfärder till sammanhang som präglas av relationen *individ - institution* fungerar uttunnande på bildningsbegreppet eftersom förtroende och engagemang riskerar att urvattnas och bli en "stil", en form utan meningsfullt innehåll. Att bara göra

utfärder till sammanhang som präglas av relationen *person-samfund* blir heller inte önskvärd då den kreativa kunskapen där riskerar att bli isolerad och nya idéer och aspekter får svårt att hitta fram - vilket alltså också fungerar uttunnande på bildningsbegreppet.

Massutbildningens problem är att vi som befolkar den högre utbildningen i allt för hög utsträckning tar bäring mot den ekonomiska institutionen. Med bakgrund mot den tankefigur jag försökt lansera genom att definiera *individ* – institution och *person* – *samfund* kan *mekanismen* massutbildningen uttryckas på följande sätt: Det som är karaktäristiskt för *mekanismen* massutbildningen är en *bild* där figuren (av relationen) *individ* – *institution* dominerar över figuren (av relationen) *person* – *samfund*. På så sätt har massutbildningen hittills inneburit en kraftig reducering av den högre utbildningens uppgift då, som jag i inledningen uttryckte genom Östberg (1992), den högre utbildningen ska arbeta med: ”de grundläggande uppfattningarna om hur världen ska förstås, kategoriseras och utläggas, och om *hur förhållandet mellan människor, och mellan dem och de naturliga omgivningarna ska vara, dvs hur detta förhållande ska framställas på ett sätt som kallas kunskap*” (ibid., s 54) (min kursivering). I förlängningen innebär detta att det blir uttryckligen svårt att upprätta ett förhållande till arbetslivet där medborgarna i egenskap av studenter, enligt min egen formulering, ska ges möjlighet att utveckla omdömesförmåga som är till nytta i den konkreta situation man möter i sitt yrke; istället för som högskolelagen (SFS 1992:1434) 9 § olyckligt formulerat det: Den grundläggande högskoleutbildningen ska ge studenterna *beredskap att möta förändringar i arbetslivet* (min kursivering). För den högre utbildningen innebär denna olyckliga formulering att den ekonomiska institutionens intressen har fått en sluss reserverad för sig.

# Litteratur

- Alvesson, Mats** (1999). *Utbildning är lösningen. Vad är problemet? – Om utbildningsfundamentalism*. Pedagogisk Forskning I Sverige 1999:4.
- Asplund, Johan** (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Korpen
- Bergstedt, Bosse** (1998). *Den livsupplysande texten. En läsning av N.F.S. Grundtvigs pedagogiska texter*. Stockholm: Carlsson
- Bloom, Allan** (1987). *The Closing of the American Mind – How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster
- Brandell, Lars** (2000). *Hur många utbildningsplatser behövs i den svenska högskolan i framtiden?*. Stockholm: Högskoleverkets årsrapporter 2000:11 AR
- Broady, Donald** (1992). *Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök. Om ett förslag från Collège de France och om svenska läroplaner*. Ord och bild 1992:1.
- Castells, Manuel** (1996). *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band 1: Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos AB
- Delanty, Gerard** (2001). *Challenging Knowledge – The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Gerstner, Louis V. Jr., Semerad, Roger D., Doyle, Denis Philip, Johnston, William B.** (1994). *Reinventing Education - Entrepreneurship in America's Public Schools*. New York: Dutton.
- Gustavsson, Bernt** (1988). *Socialism och bildning – Artur Engbergs ideologi*. I: Liedman, Sven-Eric & Olausson, Lennart (1988). *Ideologi och institution – om forskning och högre utbildning 1880 – 2000*. Stockholm: Carlsson.
- Gustavsson, Bernt** (1996). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Hellqvist, Peter** (1988). *Att tänka fritt och att tänka rätt – Seminariet och universitetsreformen 1891*. I: Liedman, Sven-Eric och Olausson, Lennart (1988). *Ideologi och institution – om forskning och högre utbildning 1880 – 2000*. Stockholm: Carlsson
- Högskoleverkets årsrapport** (2003). *Universitet och högskolor*. ISBN: 91-85027-06-5
- Liedman, Sven-Eric och Olausson, Lennart** (1988). *Ideologi och institution – om forskning och högre utbildning 1880 – 2000*. Stockholm: Carlsson.
- Ljunggren, Carsten och Öst, Ingrid** (2002). *Bortom akademisk kapitalism - Idén om ett nytt universitet*. I: Utbildning & Demokrati (2002:1). Umeå: Inst. för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen Umeå universitet
- Olsson, Stefan** (2002). *Att genomskåda världen – Metod och retorik hos Alvin Toffler och Manuel Castells*. Stockholm: Santérus.

- Perkin, Harold** (1991). *History of University*. I: Altbach, Philip G. (Ed.) (1991). *International Higher Education – An Encyclopedia (Vol. 1)*. New York och London: Garland Publishing, Inc.
- Readings, Bill** (1996). *University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rothblatt, Sheldon** (1994). *Tesen om universitetets idé och dess antites*. I: Tvärsnitt, 1994, 3-4
- SAOB:** <http://g3.spraakdata.gu.gel.se/saob/>. 2004-01-27
- Scott, Peter** (1991). *Higher education in Sweden*. London, Lund, Stockholm: UHÄ
- Scott, Peter** (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press
- Sennet, Richard** (1999). *När karaktären krackelerar – Människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas
- Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Sarja, Anneli** (2003). *Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life*. I: Higher education 46: 147-166.
- Wolf, Alison** (2002). *Does education matter?* London: Penguin
- Österberg, Dag** (1992). *Universitet och vetenskap I dagens samhälle*. Ord och bild 1992:1.