



LUND UNIVERSITY

Fängelse, marknad, fria studier - skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser

Persson, Anders

Published in:
Socialvetenskaplig tidskrift

1996

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (1996). Fängelse, marknad, fria studier - skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 3(4), 272-286.

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Fängelse, marknad, fria studier

– skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser

ANDERS PERSSON

Den pliktreglerade obligatoriska skolan kan framstå som enhetlig därför att den är gemensam. I det gemensamma finns emellertid olikheter. I artikeln tas tre i skolan verk-samma motivationstyper upp till behandling: tvång, utbildningsberoende och kunskapsvilja. De blir synliga i tre elevkategorier, tre lärarroller och i tre olika institutionella skolansikten — men också i tre utvecklingstendenser inom skolan. På samma gång som tvåtredjedelsskolan, med sin samtidiga fängelse- och marknadskaraktär, växer fram, mobiliseras kunskapsviljan för att återerövra kunskapens mening inom skolan.

Den svenska grundskolan förefaller vara inne i en mångdimensionell förändringsfas. Flera samtidiga och motstridiga bilder konkurrerar därför om betraktarens blick och får betydelse för hur skolans utvecklingstendenser värderas. På en annan nivå motsvaras detta av vad som ömsom med förtjusning och ömsom oroligt beskrivs som ett utbildningspolitiskt systemskifte. Englund beskriver t.ex. 1990-talets utbildningspolitiska förändringar som en övergång från skolan som samhällelig till privat angelägenhet,

från gemensam medborgarutbildning till privatiserad utbildning:

Det är uppenbart att skolan därmed fjärrar sig från det gemensamma samhällsprojektet, att bygga det goda samhället, och istället tenderar att utgöra ett medel för dem som bäst kan utnyttja det för sina syften. (1996: 22)

På ett politiskt-retoriskt plan är det inte svårt att finna belägg för en sådan uppfattning. Men just detta sätt att analysera genom motsatser, gör att värderingen av den tidigare utbildningspolitiken kan komma att bestämmas av hur den nuvarande värderas och vice versa. Systemskiftesdebattens egen

Anders Persson, fil. dr i sociologi, universitetslektor vid Sociologiska institutionen i Lund

dynamik skapar alltså brist på nyanser och blir till en tvångströja, vilken med en lätt överdrift tar sig uttryck i att man måste älska folkhemmet och folkhemsskolan för att hata systemskiftet och systemskiftesskolan. Den utbildningspolitiska systemskiftesdebatten är, liksom folkhemsdebatten, ett fängelse för tvivlare.

Risken är stor att medborgarutbildning i ljuset av privatiserad utbildning ses som mer gemensam än den i verkligheten var och är. Trots att jag med utgångspunkt från mina personliga värderingar delar oron inför den svenska grundskolans framtid, kan jag inte låta bli att fråga: Var det verkligen så att skolan tidigare organiserade en gemensam medborgarutbildning som ägnade sig åt att bygga det goda samhället? I vilka avseenden var och är den gemensam?

För att kunna besvara dessa frågor bör man skilja mellan en rumslig och en innehållslig aspekt när det gäller grundskolans gemensamhet. Den rumsliga gemensamheten innebär att alla barn och ungdomar går i skolan under en del av sitt liv, medan den innehållsliga aspekten innebär att alla elever mottar och alla lärare förmedlar ett gemensamt utbildningsinnehåll. Jag vill hävda att det främst är inom ramen för den rumsliga aspekten som det går att göra några meningsfulla utsagor om grundskolans faktiska gemensamhet. När det gäller utsagor om gemensamheten ur den innehållsliga aspekten kan dessa främst göras, och görs, med hänvisning till läroplaner, föreskrifter och andra ramar. För att kunna säga att dessa formella utsagor också äger giltighet för den faktiska undervisningssituationen i alla, eller en merpart av, Sveriges skolor måste man konsekvent undervärdera elever och lärare

som aktörer (vilket för övrigt inte är ovanligt inom skol- och utbildningsforskningen om man får tro skolsociologen Goodson 1996). Att eleverna möter samma utbildningsinnehåll innebär inte att de tar upp det på samma sätt och att lärarna har att följa samma föreskrifter innebär inte att de gör det på samma sätt. Det är alltså viktigt att inse att det finns olikheter i det gemensamma och att reflektera över vad det är som är gemensamt.

I denna artikel kommer jag att fästa blicken på några av olikheterna i det gemensamma genom att låta den rumsliga aspekten i form av skolplikten samspela med den innehållsliga. Skolpliktens närmast totalitära fysiska närvaroproduktion är nämligen förutsättningen för att skolaktörerna – i första hand elever och lärare – kan socialt definiera och meningsfylla skolan på en rad olika sätt, därmed handla på olika sätt och som en följd därav synliggöra skolans olika institutionella ansikten. I det följande skall diskuteras tre sådana: fängelset, marknaden och de fria studierna. Dessa används sedan som utgångspunkt i en diskussion av skolans utvecklingstendenser.

Olikheter i det gemensamma

Tvång och plikter avskaffas och utmanas i den moderna samhällsutvecklingen, vilket förmodligen är en illustration av ett av vår tids stora problem: frihet utan ansvar (om detta se Argullol & Trias 1993). Inte utan skäl benämns postmodernismen ibland efterpliktens era (se t.ex. Bauman 1996). Av de få plikter som finns kvar i dagens svenska samhälle, har den allmänna värnplikten i realiteten upphört att existera i och med att

endast ca 50 % av en årskull män fullgör den. Att den samtidigt kommit att administreras av ett nyinrättat verk vid namn Pliktverket, torde vara en annan illustration av pliktens kris: plikten tas inte längre för given, utan måste i allt högre grad ges en särskild mening och legitimering.

Denna utveckling kan naturligtvis ses som demokratisering eller humanisering eller befrielse, som om pliktens och tvångets tillbakagång hade efterlämnat ett makttomrum som vi kan fylla bäst vi vill individuellt eller kollektivt. Så är emellertid knappast fallet. Tillbakagången bör nog i stället ses som en aspekt av maktutövningens hushållande (eller, varför inte, ekonomiska) utvecklingstendens. Det betyder att maktutövningen sedan länge är inne i en utvecklingsdynamik som bl.a. innebär att makt utövas med hjälp av tvång endast om nöden kräver det. Produktionen av handlande, som är vad maktutövning handlar om, säkras på andra sätt än med tvång i det senmoderna samhället, t.ex. genom: olika användningar av pengar; knapphet och konkurrens; upplysning och reklam; rådgivning och vägledning; konstruktion av valalternativ, för att bara nämna några. Med Beck (1992) kunde man säga att den hushållande maktutövningen på en och samma gång individualiserar och standardiserar handlandet. De plikter och tvång som blir kvar, förefaller vara de som anses nödvändiga för handlingsproduktionen. Att de långtifrån är tillräckliga visar den snart sagt enda nu existerande verkliga plikten: skolplikten.

Redan själva begreppet skolplikt är spännande eftersom dess innebörd är oklar, inte minst som ett resultat av att skolplikten utmanats under de senaste decenniernas upp-

slupna men föga verklighetsförankrade frihetskonzunktur. Skollagen säger att barn och ungdomar i åldern 7–16 år är skolpliktiga, vilket *inte* betyder att de är tvungna att vara i skolan eftersom skolplikten kan fullgöras på andra sätt, utan snarare att de är tvungna att tillgodogöra sig en grundläggande utbildning. Men eftersom det inte går att tvinga någon att tillgodogöra sig utbildning – tillgodogörandet är ju beroende av mottagarens subjektiva orientering, utbildning är inte näring som blir tillgodogjord hur den än kommit in i kroppen – betyder skolplikt i realiteten ett tvång att vara i skolan. Den rumsliga förvaringen av barn och ungdomar i skolan går alltså att upprätthålla med tvång, däremot inte elevernas tillgodogörande av utbildning. Skoltvånget förutsätter därför andra samtidiga former av maktutövning för att säkra tillgodogörandet av utbildning och det är samspelet och spänningarna mellan dessa olika sätt att producera handlande som gör den obligatoriska skolan till ett fascinerande studieobjekt.

För att förstå den obligatoriska skolinstitutionen, ser jag alltså tvång som ett otillräckligt medel som måste kompletteras av andra, icke tvångsmässiga sätt, att producera handlande (se vidare Persson 1994). Skolplikten, tvånget att gå i skola, fångar utan åtskillnad in allt – både önskat och oönskat – och levererar det till skolan. Fångsten bearbetas sedan på en rad olika sätt för att verkställa skollagens krav på grundläggande utbildning åt alla. Eftersom den obligatoriska skolan är ålagd att socialisera/fostra/utbilda/forma/etc alla, bildas en speciell intern dynamik i skolan. Praktiskt taget alla barn går i skolan, en del gör motstånd genom att aktivt eller passivt inte engagera sig i skolar-

betet vilket skapar ett pedagogiskt utvecklingstryck, andra anpassar sig – men av olika skäl. Den dynamik som uppstår till följd av elevernas motstånd och skolans försök att trots allt utbilda dem, leder till att skolan utvecklas pedagogiskt.

Barnen som börjar skolan har olika – ibland ingen alls – motivation för att gå i skolan, utbilda sig och söka kunskap. Skolplikten behandlar emellertid alla lika. Dess totalitära krav på skolnärvaro gör att elevkollektivet inom skolan differentieras i enlighet med motivationella och andra förutsättningar. Eftersom skolan inte endast skall förvara, utan också utbilda eleverna, måste skolan försöka förstärka eller frammana utbildningsmotivationen hos dem som är svagt motiverade eller helt saknar sådan. Skolans produktion av utbildningsmotivation – ett viktigt inslag i dess maktutövning – grundas huvudsakligen i det rationella förnuftet. Det anropar med andra ord eleverna som känslodisciplinerande subjekt. Men skolan lyckas aldrig helt och hållet med sin uppgift, och måste därför också differentiera sin verksamhet i förhållande till en elevkategori den själv konstruerar med sitt totalitära närvarokrav men som den inte lyckas motivera för utbildning.

Detta möte mellan skolplikt, elever med olika förutsättningar och motivation samt skolans försök att skapa utbildningsmotivation gör att tre elevkategorier uppstår. De *skoltvungna* eleverna är svärmotiverade men tvingas ändå vara i skolan. De kan vara i skolan utan att bli utbildade, i den pedagogiskt medvetna skolan dock knappast utan att bli uppmärksammade som problemelever. De *utbildningsberoende* eleverna låter sig främst disciplineras pga. utbildningens för-

väntade nytta i det framtida mötet med det högre utbildningsväsendet och arbetsmarknaden. I det vardagliga skolarbetet behöver de en sekundär motivation – något som skolan förfogar över, mest påtagligt naturligtvis höga betyg, för att vilja och kunna vara delaktiga i skolans verksamhet. De *kunskapsviliga* eleverna drivs av ett slags autentisk kunskapsörst. De kan både vara i skolan och bli utbildade utan att uppleva det som vare sig ett tvång eller ett beroende.

Tre mer eller mindre institutionaliserade motivationstyper verkar således i den obligatoriska skolan: skoltvång, utbildningsberoende och kunskapsvilja. Skoltvånget upprätthålls med hjälp av skolplikten och en rad därtill kopplade sanktionsmedel. Utbildningsberoendet understöds av betygssystem och hela organiseringen av utbildningsväsendet som ett knapphets- och konkurrenssystem. Kunskapsviljan är den minst institutionaliserade men ses i gengäld som en närmast instinktiv mänsklig nyfikenhet, vilken dessutom legitimeras av en rad pedagogiska och andra inlärningsteorier.

Mot bakgrund av dessa motivationstyper kan man också föreställa sig tre lärarroller. Skoltvånget motsvaras av en tvångsupprätthållande lärare: *fångvaktaren*. Utbildningsberoendet har sin motsvarighet i den lärare som försöker skapa ett mentalt utbildningsberoende hos eleverna genom att framhålla utbildningens nytta: *utbildaren*. Kunskapsviljan motsvaras av den lärare som söker den autentiska motivationen för sitt ämne och som försöker locka fram elevernas kunskapsvilja: *kunskaparen*.

Tre institutionella ansikten

Den obligatoriska skolan fungerar således som en social trål och inom ramen för detta totalitära tvång fungerar den också som »socialt säll«, för att uttrycka det med Sorokin (efter Gesser 1985: 60), och sorterar fångsten i förhållande till en rad kriterier. Vägledande för sorterings- och selektionsteorier om utbildning är föreställningen om rätt man på rätt plats (Gesser 1985). Men inte nog med det: rätt man på rätt plats är på sätt och vis såväl Upplysningens som det moderna samhällets stora, men kanske bortglömda eller förgivettagna, utopi. Tänk på den sk begåvningsreserven eller den amerikanska drömmen, visst är väl deras förutsättning just föreställningen om rätt man på rätt plats. Några anser nog att det bästa hade varit om den obligatoriska skolan stadigvarande hade differentierat verksamheten med utgångspunkt t.ex. från nämnda elevkategorier och lärarroller, så att rätt man hade hamnat på rätt plats. Så får emellertid inte den obligatoriska skolan fungera eftersom den måste behandla alla lika och ge alla elever likvärdiga möjligheter. Men om vi för ett

ögonblick gör denna sällning i tanken som en teoretisk lek och låter elevkategorierna bli en dimension och lärarrollerna en annan, framträder nedanstående figur.

Låt mig understryka att det rör sig om en teoretisk lek. Elevkategorierna uppstår som en kombination av strukturella omständigheter (skolplikten som behandlar olika barn lika) och elevers handlande utifrån sina förutsättningar samt skolans försök att motivera eleverna för utbildning. Lärarna gestaltar sina roller mot denna bakgrund och utifrån personliga förutsättningar. Det rör sig alltså inte om några fasta egenskaper eller liknande, utan elever och lärare kan pendla mellan olika kategorier och roller. Vidare är knappast just de renodlade möten som figuren utpekar skolvardagens vanligast förekommande. Här önskar jag emellertid göra entydiga renodlingar för att kunna konstruera analytiska kategorier som sedan kommer att användas för att få grepp om skolans utvecklingstendenser. Dessa tre kategorier – fängelse, marknad, fria studier – är alltså av mig renodlade institutionella ansikten som den obligatoriska skolan kan förses med.

Mötet mellan den skoltvungne eleven och

Figur 1

Tre elevkategorier, lärarroller och institutionella skolansikten

		Lärarroll		
		fångvaktaren	utbildaren	kunskaparen
Elevkategori	skoltvungen	fängelse 1	2	3
	utbildningsberoende	4	marknad 5	6
	kunskapsvillig	7	8	fria studier 9

fångvaktaren ger en total institution, ja närmare bestämt ett fängelse, som präglas av kontroll och övervakning. När den utbildningsberoende eleven och utbildaren möts uppstår ett slags marknad där inläring och betyg byts som varor. I mötet, slutligen, mellan den kunskapsvillige eleven och kunskaparen uppstår studier i frihet vägledda av nyfikenhet. Där härskar ett slags variant av vad som har kallats den akademiska dogmen, kunskapssökandet för sin egen skull.

De skoltvungna eleverna och de fångvaktande lärarna synliggör skolans fängelskaraktär. Men det är självklart inte ett fängelse i konventionell mening, utan ett socialt definierat fängelse. För att visa vad det betyder kan vi utgå från vad som kallas Thomas' teorem: Om människor definierar en situation som verklig, blir den verklig till sina konsekvenser (se vidare t.ex. Merton 1949). Definitionerna är självfallet inte gripna ur luften, utan hämtar näring ur skolans vardag där tvånget, förvaringen och övervakningen hela tiden finns närvarande. I dessa kristider, med minskande personaltätthet och specialresurser, behöver man inte skrapa särskilt mycket på den pedagogiska ytan för att fängelsets konturer skall träda fram. Mot bakgrund av ungdomsvåld, mobbing, respektlöshet, oordning, brottslighet, droger etc inom skolan och i samhället sker idag dessutom ett vardagligt omdefinieringsarbete av både lärar- och elevrollen som tenderar att reducera skolans vuxna till vakter och dess barn och ungdomar till övervakningsobjekt. Tidigare pedagogiskt ätande lärare förvandlas till måltidsvakter, undervisande lärare blir moraliserande predikanter av social relationskunskap och rastvaktandet tenderar ibland bli ett ratio-

nellt företag i syfte att säkra vuxennärvaro på en sektorsindeldad skolgård. I sammanhanget kan också nämnas att vi nyligen i Sverige fått den första skola vars gård och korridorer patrulleras av inhyrda vaktare. Framdrivna av ekonomisk nödvändighet men säkerligen också av rädsla – för våld, mobbing och förtryck – bearbetar skolans vuxna på en och samma gång pedagogiska problem och sin egen och hela vuxenvärldens ångest genom att försöka skärpa disciplinen och övervakningen. Barska män blir eftertraktade i skolan och återtagit till en ytfostrande pedagogik – som egentligen bara kräver av eleverna att de spelar disciplinerade i synlighetsfält kontrollerade av vuxna, ett ögontjäneri som i en tvångsmässig miljö ofta utvecklas till mästerskap t o m av mycket små barn – går förbluffande snabbt (om ytfostran och ögontjäneri se Persson 1995).

De utbildningsberoende eleverna och lärarna som fungerar som utbildare handlar som om skolan vore en marknad, i det här fallet närmare bestämt en plats för byten av elevens disciplinering under det egna humankapitalets tillväxt mot de omdömen, betyg och meriter utbildarna förfogar över. Den utanförliggande marknaden finns emellertid också närvarande som en strukturell förutsättning för skolan. Värdet av utbildning framhålls t.ex. mer och mer i förhållande till en arbetsmarknad som förefaller ha plats för allt färre – skolans och familjens vuxna försitter inte sina chanser att understryka just det för att motivera eleverna. Det dubiösa budskapet »kunskap för tillväxt« sprider sig utan att möta alltför allvarlig kritik i ett sedan 20 år krismedvetet samhälle. I skolans vardag reduceras det hela

till en endimensionell fråga om tillräckligt höga betyg för inträde till naturvetarprogrammet i gymnasiet. Marknaden gör sig slutligen också gällande genom att dess dominerande individuella handlingssätt – väljandet – blir realitet allt längre ned i skolans årskurser.

De kunskapsvilliga eleverna och lärarna som fungerar som kunskapare ger skolan innebörden fria studier. Denna sociala definition av skolan får bl.a. kraft av att värdet av de fria studierna kommuniceras som ett slags halvofficiellt uppror mot såväl den endimensionella disciplineringen under marknaden och den ekonomiska tillväxten som mot reduceringen av lärare och elever till vakter och fångar. Barnets – ja människans – nyfikenhet är ledord i den pedagogiska förnyelse som ständigt pågår i den moderna skolan, inte minst som följd av det pedagogiska utvecklingstryck som nämnts tidigare, och som idag får så många av skolans vuxna att fortbilda sig i bl.a. åldersintegration och neuropedagogik. Den fantastiska samtidigheten i skolan illustreras av att fängelse- och marknadstendenserna sprids lika snabbt som budskapen från Henry Pluckrose och Matti Bergström. Vidare har säkerligen decenniers kamp mot betygens förödande pedagogiska konsekvenser och ett långvarigt individualiseringsarbete, vilka sammantagna kan utgöra början till slutet för vad jag kallat den generaliserade genomsnittselevens dominans inom skolan (Persson 1994), skapat ett utrymme för många stundtals framgångsrika experiment i fria studier.

Tre utvecklingstendenser: tvång, beroende, kunskapsvilja

Eftersom den obligatoriska skolan är lagligen förhindrad att stadigvarande sortera eleverna efter motivationella och andra förutsättningar är ovanstående renodlingar en tankelek som syftar till att skärpa blicken. I verkligheten är den obligatoriska skolan en mötesplats mellan inbördes dissonanta elevkategorier och lärarroller. Den blir en smältdegel med avseende på den mening elever och lärare ger verksamheten, samtidigt som just denna skolans blandade karaktär kan upplevas som en risk och ge upphov till segregering föräldrastrategier inom grundskolan i allmänhet och inom friskolesystemet i synnerhet.

När vi konfronterar renodlingarna med verkliga skolsituationer, blir det intressant att fundera över utveckling. Både elevkategorierna och lärarrollerna kan t.ex. diskuteras i ett individuellt utvecklingsperspektiv. Kan man t.ex. föreställa sig att en elev utvecklas på sådant sätt att vi kan beskriva honom som skoltvungen, utbildningsberoende och kunskapsvillig vid olika punkter på en tidsaxel? Kan lärares utveckling beskrivas på motsvarande sätt eller har kanske utvecklingen motsatt riktning? Den obligatoriska skolans karaktär av smältdegel innebär vidare möten mellan inbördes dissonanta elevkategorier och lärarroller: Vad händer t.ex. i mötet mellan skoltvungen elev och läraren som fungerar som kunskapare? Och vad händer i det motsatta fallet? Sådana resonemang får anstå och jag nöjer mig med att här konstatera att i den verkliga obligatoriska skolan blandas elevkategorier och lärarroller

samtidigt som de institutionella skolansikten överlagras. Jag ska i stället peka på några utvecklingstendenser inom skolan och diskutera dem med hjälp av begreppen tvång, beroende och kunskapsvilja.

Utbildningsberoendet och förlusten av kunskapens mening

Generellt kan man säga att de utbildnings-ekonomiska, rationella och nyttofixerade influenser som varit så viktiga i den svenska skolan sedan 1940-talet fått till följd att såväl fängelset som de fria studierna kommit att bli öar i marknadens stora hav. I centrum för skolutvecklingen efter andra världskriget står nämligen läraren som utbildare, den utbildningsberoende eleven och marknaden. Utbildningspolitiken har försökt realisera dessa modeller: man har försökt göra läraren till utbildare, vilket inte minst indikeras av lärararbetets omvandling till lönearbete (som också skulle kunna kallas kampen mot kallet); man har försökt göra eleverna utbildningsberoende bl.a. genom att göra dem till rationellt väljande utbildningssubjekt (kampen mot tillskrivna egenskaper); och man har försökt göra skolan och utbildningssystemet till en marknad där rationellt förnuft och rationella val står i centrum (kampen mot godtycket). Därmed har man moderniserat det tvång som fortfarande lever kvar i skepnad av skolplikten, men också alienerat kunskapsviljan. *Utbildningsberoendet har således vuxit fram samtidigt som kunskapens mening tendentiellt gått förlorad inom skolan:* vad man lär sig har blivit underordnat att man lär sig något som kan betygsättas. Utbildningsmarknaden är således inte endast i den ovan tecknade figurens mitt, utan utbildningspoliti-

ken har både försökt göra utbildningssystemet till en utbildningsmarknad och dess aktörer till antingen utbildningsberoende investerare i humankapital eller instrumentellt motiverade lönearbetare i vad som väl snart kommer att kallas samhällets största utbildningsföretag. Denna utveckling kan kallas skolans och utbildningssystemets rationaliseringsprocess.

Den dominerande utvecklingstendensen i den grundskola som utvecklats sedan andra världskriget har varit nedtrappning av tvånget och successiv skärpning av utbildningsberoendet och i ett annat sammanhang har jag gjort gällande att utbildningsberoendet vilar på en bestämd rationalitetsform, kallad utvecklingsrationalism (Persson 1994). Utvecklingsrationalism är en företeelse som: 1. vilar på föreställningen om att människan har en *äganderätt* till sin arbetsförmåga; 2. definierar individen som de potentiella möjligheter hon förmår utveckla, individen ses med andra ord som en *utvecklingspotential*; 3. vilar på uppfattningen att individen realiserar sina möjligheter genom *valhandlingar*; 4. ser utbildning som ett *investeringsskapital* vars avkastning kan variera och mätas; 5. värderar utbildning i termer av individuell och social *nytta*; 6. vilar på en arbetsdelning mellan inläring och tillämpning och underförstår därför en *uppskjuten användning* av det som lärts in; samt 7. gör ett antagande om *förutsägbarhet* i fråga om utbildningens framtida användbarhet.

På sätt och vis kan man specificera vad utbildningsberoende innebär genom att hänvisa till ovanstående beskrivning av utvecklingsrationalismen och på varje punkt finner man olika aspekter av känslodiscipli-

nering. En förutsättning för att eleven skall kunna se sig som ägare av sin arbetsförmåga och, i förlängningen, som utvecklingspotential, är att hon kan skilja mellan sig själv och de aspekter av henne som kan betraktas som ett humankapital. När det gäller realiserandet av möjligheter genom val, kommer känslodisciplineringen till uttryck dels i maximerandet av valmöjligheter och dels i den kalkylerade risk som val kan innebära. Utbildning som investeringskapital, nytta, uppskjuten användning och förutsägbarhet beskriver alla olika aspekter av uppskjuten behovstillfredsställelse, vilken förutsätter känslodisciplinering. Man kan nog säga att utvecklingsrationalismen försöker konstruera *economic man*, rationaliseringsprocessens individuella gestalt som egentligen kanske borde kallas *rational man*, inom skolan och utbildningssystemet.

Utbildningsberoendet gör sig alltså gällande både på en mental och en utbildningspolitisk/ekonomisk nivå. På den mentala nivån framkallar en rad olika mekanismer ett subjektivt utbildningsberoende i elevernas medvetanden. På den utbildningspolitiskt/ekonomiska nivån organiseras sambandet mellan olika delar av utbildningssystemet och mellan nämnda system och arbetsmarknaden på ett sådant sätt att eleven faktiskt blir beroende av de betyg, poäng, meriter och examina som utbildning kan ge.

Dominerande drag i skolans utveckling kan beskrivas med hänvisning till utbildningsberoendet och det kan illustreras med den utbildningsberoende eleven, läraren som utbildare och det institutionella skolansikte jag kallat marknaden. Utvecklingen fortsätter längs denna linje t.ex. genom att

det individuella väljandet inom skolan flyttas ned i åldrarna: det tidigaste formella valet som eleverna träffar inträder numera redan i slutet av årskurs 2 och tillkom med den nya läroplanen för den obligatoriska skolan 1994. Även de nyligen införda utvecklingssamtalen mellan lärare, elev och förälder kan ges mening inom ramen för utbildningsberoendet: de kan vara ett sätt att redan från allra första början medvetandegöra eleven om att han förfogar över sig, sin utvecklingspotential och har möjligheten att träffa riktiga val. Vidare har starka krafter under senare år verkat för återinförande av betyg på lägre stadier, vilket dock f.n. inte verkar aktuellt.

I sammanfattning är utbildningsberoendet en stark utvecklingstendens som under senare tid fått en rad nya framträdelseformer. Det har dessutom skärpts av en allt svårare arbetsmarknadssituation i allmänhet och för ungdomar i synnerhet. På samma gång har den stora och långvariga ungdomsarbetslösheten ifrågasatt utbildningsberoendets mening: under strukturell arbetslöshet låter sig efterfrågan endast marginellt påverkas av individuella kvalifikationsförbättringar. En utvecklingstendens som därför också vuxit sig starkare i skolan är hanteringen av de potentiellt överflödiga.

Tvåttredjedelsskola eller återerövring av kunskapens mening?

Utbildningsberoende handlar i mycket hög grad om uppskjuten tillfredsställelse: det man vill här och nu disciplineras i syfte att erhålla något slags vinst där och sedan. En av utbildningsberoendets förutsättningar är således att det måste löna sig. För att alla

elever skall kunna handla efter utbildningsberoendets instruktioner, krävs dessutom att det lönar sig för alla eller att alla tror att det måste löna sig. Så är inte fallet. Vinnare och förlorare kan vara utvalda från början, en av utbildningssociologins nyckelteser, eller utkoras under konkurrensspelets gång, en av utbildningsekonomin nyckelteser. Utbildningsberoendets framgång i den obligatoriska skolan, kommer till syvende og sist att bestämmas av hur många som vinner resp förlorar och främst av hur vi värderar relationen dem emellan: Hur många förlorare krävs för att utbildningsberoendet ska framstå som misslyckat?

Den frågan bör vi ställa till dagens skolsituation eftersom den andel av grundskolans elever som inte längre verkar anse det lönande att disciplinera känslor och investera i sitt s k humankapital tycks vara i ökande. Att det knappast saknas förmåga till känslodisciplinering illustreras inte minst av den våldskultur som vuxit fram, men förmågan används inte på sätt som gynnar utbildningssystem och skola. Detta beror säkerligen på att många av dagens barn och ungdomar är eller känner sig överflödiga och ännu fler kommer säkert att bli det eller uppleva sin situation så. Den nuvarande utvecklingen antyder nämligen en framtida arbetsmarknad som inte längre behöver människor. Det tidigare sambandet mellan skola/utbildningssystem och arbetsmarknad håller därmed på att förändras och en aspekt därav tycks vara att utbildningsberoendets disciplinerande kraft inom skolan differentieras mycket skarpt och endast äger tillämpning på en del av elevkollektivet. Kanske ser vi här en förtida spegling av det två-tredjedelssamhälle som håller på att växa

fram? Marknadstendensens och utbildningsberoendets skärpning går nämligen hand i hand med en skärpning av skolans fängelsetendens. De elever som inte tillämpar utbildningsrelevant känslodisciplinering och som inte låter sitt handlande styras av utbildningsberoendet, måste ju också omhändertas av den obligatoriska skolan eftersom det just existerar skolplikt. En situation håller på att uppstå där i runda tal två tredjedelar av eleverna samlar poäng och en tredjedel sitter i fängelse.

På ett närmast kusligt sätt är detta en direkt motsvarighet till det nuvarande förhållandet på arbetsmarknaden där två tredjedelar arbetar som besatta och tvingas vara lyckliga över det – trots att deras tid därmed inte räcker till för sociala relationer, barn och familj, lek, existentiella funderingar och annat – därför att de slipper tillhöra den resterande tredjedel som hålls i arbetskraftslager i väntan på en efterfrågan som med stor sannolikhet inte kommer inom överskådlig tid.

Inom denna utveckling går alltså marknads- och fängelsetendenserna hand i hand. Självfallet finns det också motsatta utvecklingstendenser och de svarar närmast mot det jag kallat fria studier. Eftersom utbildningsberoendet har trängt tillbaka kunskapsviljan genom att det alienerat kunskapens mening, handlar den tredje utvecklingstendensen därför om att på olika sätt mobilisera elevernas kunskapsvilja och återerövra kunskapens mening inom skolan. Återerövrandet av kunskapens mening i skolan förefaller vara en del av den stora meningsrörelse som går över västvärlden – eller rättare sagt: den rationaliserade världen – och som innefattar ett brett spektrum av

mer och mindre tilltalande uppbrott från den värld rationaliseringsprocessen lämnat efter sig. Västerlandet beskrivs som utmatat (Argulol & Trias 1993) och känslomässighet, hängivenhet, tro, personligt ansvar, godtycke och ett slags nyromantik utmanar på område efter område det rationella förnuftet. »Postmoderniteten åstadkommer«, skriver Bauman (1996: 45), »världens 'återförtrollning' efter den utdragna och intensiva, fast till slut fåfänga moderna kampen för att avförtrolla den...«.

Perspektivet som sätter kunskapens mening i centrum har funnits lika länge som skolan, men har under efterkrigstiden på ett oroväckande sätt hotats av utvecklingsrationalism och utbildningsberoende. Redan på 1960-talet talade Postman & Weingartner om eleven som en meningsskapare och att skolan borde ge större utrymme åt just kunskapens mening:

»Så fort eleverna inser att deras lektioner handlar om *deras* meningar, blir skolans hela psykologiska sammanhang annorlunda. Inläringen blir inte längre en tävlan mellan dem och någonting utanför dem, vare sig problemet är en dikt, en historisk slutledning, en vetenskaplig teori eller något annat.... Kort sagt placerar metaforen om meningsskaparen eleven i centrum för inlärningsprocessen. Den gör en mångfald av meningar både möjlig och godtagbar, ty miljön existerar inte bara för att påtrycka eleven standardiserade meningar utan snarare för att hjälpa honom att förbättra sin unika meningsskapande förmåga.« (1973: 113f)

Sedan 1970-talet har vidare Marton m fl (t.ex. 1977) utmejslat skillnaden mellan yt- och djupinläring och den kan just uttryckas med hjälp av meningsbegreppet. Ytinläring är inläring av sådant vars menings-

sammanhang man inte känner, medan djupinläring antas uppstå när man förstår meningen med det man lär sig och det menings-sammanhang det ingår i.

Det tycks som om utbildningsberoendet går hand i hand med ytinläring, vilket för övrigt Bergströms (1991) begrepp »värdeinvaliditet« antyder. Indikationer på att utvecklingsrationalismen och utbildningsberoendet drivits långt förbi rimlighetens gräns, finner man dessutom i Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 1992. Utvärderingarna av olika ämnen visar en hög grad av ytinläring inom svensk skola. Svingby (1993) använder t.ex. detta begrepp för att beteckna kunskapsnivån inom de samhällsorienterande ämnena. Truedson skriver att eleverna kan räkna men saknar vana att *tänka* matematik, ett mönster som i princip tycks gälla i flertalet ämnen:

»Eleverna i nionde klass klarar inte av att självständigt och kritiskt behandla ett problem. De väljer istället att mekaniskt skriva av de kunskapskällor som finns till hands.« (Truedson 1993: 45)

Det har i och för sig riktats kritik mot den nationella utvärderingens resultat, dock har väl knappast hävdats att graden av ytinläring är mindre. Mätmetoderna kan naturligtvis diskuteras och Molander (1995) kan t.ex. sägas påstå att den nationella utvärderingen just försökt mäta sådant som har förutsättningar att ytinläras. Utvärderingen skulle alltså vara en del av problemet snarare än av lösningen, eftersom dess mätningar bekräftar snarare än problematiserar den kunskapssyn som verkar dominera inom skolan. När den nationella utvärderingen granskar sådant som är svårare att ytinlära,

t.ex. olika former av görande inom olika ämnen, blir bilden av skolans inlärning en annan. Slöjdämnet är ett bra exempel och får goda resultat i utvärderingen. Detta visar att varken elever eller lärare är idioter, utan att lärande kan organiseras på olika mer eller mindre framgångsrika sätt. Inom ämnen med en klar praktisk tillämpbarhet förefaller inte skolans dominerande sätt att organisera lärande lyckas med att alienera kunskapens mening i samma utsträckning som inom ämnen som kan ges en mer teoretisk inriktning.

När kunskapens mening gått förlorad blir marknaden och fängelset oundgängliga för att upprätthålla verksamheten. Marknaden gör tävlingen/konkurrensen till ställföreträdande mening, medan fängelset utgör svar på upplevd meningslöshet. Och meningslösheten torde vara mest påträngande för de elever som inte står sig i konkurrensen. Mot denna bakgrund är det inte särskilt förvånande att mobilisering av elevernas kunskapsvilja blivit en viktig utvecklingstendens, vilket inte minst framgår av den statliga skolkommitténs arbete. I ett av dess betänkanden förespråkas ett ökat elevinflytande i skolan men detta görs inte enbart med hänvisning till att det är en mänsklig rättighet eller till skolans demokratifostran, utan också därför att det förbättrar lärandet:

»Elevers lärande är beroende av att de har inflytande över sin egen kunskapsprocess. Om det eleverna arbetar med i skolan ska kunna införlivas som verklig kunskap förbunden med deras tidigare erfarenheter och kunskaper, då krävs att de är djupt delaktiga. Kunskapsarbete är en skapande process, och den som skapar måste vara närvarande och delaktig i det

som sker. Det kan man inte vara om det är någon annan som tar hela ansvaret för vad och hur man ska lära sig, och om man själv känner sig utanför.« (*Inflytande på riktigt* 1996: 24)

Udden är här riktad mot tvånget, vilket inte minst citatets sista mening visar. Betänkandet innehåller dessutom en rad beskrivningar av konkret undervisning som dels illustrerar hur elevernas kunskapsvilja kan mobiliseras och dels kritiserar tvånget. Utgångspunkten är för övrigt en beskrivning av hur lärarens auktoritet inte längre kan tas för given, utan att den nu måste förtjänas. Betänkandet kritiserar emellertid också en del av utbildningsberoendets symptom, t.ex. betygen och i en text i betänkandet av Gunilla Granath, frilansjournalist som under en termin deltagit som elev i en sjunde-klass, kan följande läsas:

»Det är ett klart neurotiskt drag i skolan. Så snart vi sysslar med något som inte är mätbart blir lärarna oroliga. Varför skär man alltid av allt existentiellt, allt som går att diskutera, allt som inte är värderingsfritt.« (*Inflytande på riktigt* 1996: 103)

Skolkommittén återkommer till just denna starka formulering i ett slags sammanfattande kapitel och anför som en av flera förklaringar till skolans neurotiska drag att: »Både elever och lärare känner sig jagade av de kunskapskrav som är kopplade till olika ämnen och jagade av betygskraven.« (*Inflytande på riktigt* 1996: 202)

Avslutande anmärkningar

Utgångspunkten för denna artikel var den polarisering som uppstått mellan förespråkarna av »medborgarutbildning» resp av pri-

vatiserad utbildning. Utan att vara förespråkare av den senare anser jag att det finns en tendens till glorifiering av den förra: visst var den i formell mening gemensam för alla men i gemensamheten fanns olikheter som kräver reflektion över i vilka avseenden medborgarutbildningen i realiteten var och är gemensam. Dessa olikheter har här framställts som olika elevkategorier, lärarroller och institutionella skolansikten, samtliga dock variationer på temat tvång, beroende och kunskapsvilja. Dessa har i sin tur setts som elevmotivationskategorier och följaktligen som sätt att producera handlande eller, med ett annat uttryck, utöva makt.

Listan över olikheter skulle kunna mångfaldigas men jag anser att de som nämnts är centrala för att förstå skolans interna dynamik. Dessutom tycker jag mig ha visat att tre viktiga utvecklingstendenser kan synliggöras med deras hjälp, nämligen tendenserna till skärpt utbildningsberoende, skärpningen av skolans tvångsmässighet och fängelsekaraktär för vissa elever samt försöken att återerövra kunskapens mening genom mobilisering av elevernas kunskapsvilja. Dessa utvecklingstendenser är samtidiga och finns inom grundskolan men det förefaller också finnas tendenser till differentiering av dem så att vissa skolor får mer uttalad fängelsekaraktär, andra marknadskaraktär och ytterligare andra blir platser för fria studier. Detta bekräftas för övrigt av de tre skäl som Englund (1996: 28f) anser ligger bakom intresset för privatisering på utbildningsområdet: 1. religiös fundamentalism; 2. intresset för utveckling av elevers speciella talanger och förmågor; och 3. intresset för alternativ pedagogik.

Dessa privatiseringsskäl kan lätt ankny-

tas till skolans institutionella ansikten och de utvecklingstendenser som diskuterats. Bland de religiöst fundamentalistiska fristående skolorna finns en del som innebär återgång till mycket auktoritära förhållanden, vilka övergivits för länge sedan inom den offentliga skolan och som innebär betoning av skolans fängelsekaraktär.

I fristående talangskolor kan det handla om att utveckla förmågor som just syftar till att underlätta elevernas hantering av utbildningsberoendet. Men detta gäller också en del av de alternativpedagogiska skolorna, t.ex. Montessoriskolor som i vissa fall blivit investeringsobjekt för karriär- och prestationsfixerade föräldrar. Montessoripedagogiken förvandlas i sådana fall till ett slags elitutbildning där det gäller att lära eleverna att läsa, skriva och räkna *tidigt* samt vänja dem av med att leka – allt i syfte att förbättra deras positioner i det stora konkurrensspelet. Här odlas ett slags mekanisk kunskapsinsprutningsfilosofi som för övrigt förre utbildningsministern Per Unckel gjorde sig till tolk för: »Vi bör se till att barnen börjar i skolan redan vid tre års ålder. Poängen är att utnyttja den ålder då människan är mest mottaglig för kunskap: mellan tre och åtta år.» (enligt referat i *Dagens Nyheter* 2/4 1995)

I alternativpedagogiska fristående skolor är det snarare de fria studierna och elevernas kunskapsvilja som är inspirationskällor och sätts i centrum.

Det finns många positiva drag i en sammanhållen grundskola men dess gemensamhet tenderar också att dölja skillnader. Det finns negativa drag i det framväxande friskolesystemet, samtidigt som det synliggör skillnader som också funnits länge och

finns i det offentliga skolsystemet. Det gäller inte minst de tre institutionella skolan-

sikten som behandlats i denna artikel: fängelset, marknaden och de fria studierna.

Referenser

- Argullol, Rafael & Trias, Eugenio (1993) *Det utmattade Västerlandet*. Nora: Nya Doxa
- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos
- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE
- Bergström, Matti (1991) *Barnet – den sista slaven*. Malmö: Bokförlaget Seminarium
- Dagens Nyheter* 2/4 1995
- Englund, Tomas, red (1996) *Utbildningspolitiskt systemskifte?*. Stockholm: HLS Förlag
- Gesser, Bengt (1985) *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv
- Goodson, Ivor F (1996) *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforsksamarbete*. Stockholm: HLS Förlag
- Inflytande på riktigt* (1996) delbetänkande av Skolkommittén SOU 1996:22. Stockholm: Fritzes
- Marton, Ference m fl (1977) *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers
- Merton, Robert K. (1949) *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press
- Molander, Bengt (1995) Den nationella utvärderingen av grundskolan: synlig och dold kunskapsteori. *Praxis* 3, 33-46
- Persson, Anders (1994) *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons
- Persson, Anders (1995) Maktutövning och socialt bedrägeri som motståndsform. *Statsvetenskaplig Tidskrift* 2, 215-228
- Postman, Neil & Weingartner, Charles (1973) *Lära för att överleva*. Stockholm: Aldus/Bonniers
- Svingby, Gunilla (1993) *Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. Stockholm: Skolverket
- Truedson, Lars (1993) *Vad händer i skolan? Resultat från den Nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992*. Stockholm: Skolverket

Summary

Prison, market, free studies – institutional characters and trends in compulsory school

Compulsory school can appear to be uniform because it is common. Its commonness, however, has more to do with compulsory school attendance than with the fact that all the pupils utilize education of equal value. Beyond social differences compulsory school creates differences among the pupils just because they are kept in school.

In this article three reasons for being in

school are identified: coercion, educational dependence and the will to know. These reasons become visible in three categories of pupils: the forced pupil, the one who is dependent on education and the pupil with a thirst for knowledge. Further in three roles played by teachers: the warder, the educator and the "knowledge". Finally in three institutional school-characters: prison, market and free studies.

The article also comments on current trends in the development of Swedish compulsory school development. In this coercion, educational dependence as well as the will to know play important roles. At the

same time as the characters of prison and market are developing in a complementary way, the free studies are used to recapture the meaning of knowledge in compulsory school.

Utveckling kräver kunskap!

Nu kan Du bidra till kunskapsutvecklingen genom att stödja Socialforskningsfonden. Postgironummret är 90 06 11 - 5. Ange gärna om Du vill stödja något speciellt forskningsområde.