



# LUND UNIVERSITY

## Utbildningsberoende och känslodisciplinering

Persson, Anders

*Published in:*  
Egensenne och mångfald

1996

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Persson, A. (1996). Utbildningsberoende och känslodisciplinering. I G. Andersson (Red.), *Egensenne och mångfald* (s. 156-170). Arkiv.

*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

# Utbildningsberoende och känslodisciplinering

Anders Persson

”Utbildning betyder hos oss i regel att träna människor till att förvärva mer kunskaper, ungefär likvärdiga med det mått av ägodelar och socialt anseende som de kan tänkas få längre fram i livet.” (Fromm 1978: 54)

Klockan halv sju varje vardag väcker vi honom. Han är sju år och 8.10 börjar skolan. Vår som höst, sol som regn, mörkt som ljust, varmt som kallt - halv sju och tvättning eller dusch, frukost och sedan iväg. Han är sömning för det mesta, vill ibland ligga kvar och undrar ganska ofta om han får vara hemma med mig i stället för att gå till skolan. Frukosten pressas ned i högt tempo, tänderna borstas och sedan in i bilen eller på cykeln. Stress, stress, ofta skrik och bråk.

En gång under sitt första skolår har han somnat under lektionen, berättar han en dag. Bara en gång, tänker jag men säger: Vad sa Tina (fröken) då? Hon märkte det inte, svarar han. På frågan vad det bästa är med skolan svarar han i likhet med andra småbarn: Rasten! Men efter några månader är det matten som är bäst. Den finns redan i ettan som distinkt ämne, liksom läsning, skrivning, idrott, musik och andra ämnen. Kasten mellan dem är nog inte så tvära, inbillar jag mig, som schemat på vårt kylskåp antyder.

Han har ganska svårt för läsning, är inte riktigt mogen för den ännu. Men flera gånger i veckan har han läsläxa och måste försöka hänga med trots att han hellre skulle vilja räkna eller leka. Hans skoldagar verkar ibland kreativa. Teckning integreras ofta med de övriga ämnena. Han gör studiebesök och projektarbeten som de kallar forskning och i hans egenhändigt författade ”forskarbok” läser jag om sådant som sjuåringar nog är nyfikna på.

Han lär sig mycket under sitt första skolår. Mycket också av det som brukar hänföras till den s.k. dolda läroplanen (som långtifrån är dold men väl inofficiell). Att vänta, att lyssna, att tala på uppmaning, att skifta snabbt mellan olika ämnen, att differentiera tiden mellan ”arbete” och lek, att vara vaken under skoltid, att äta när det anslås tid till det och inte alltid när han är hungrig, att vara en i en grupp. En del av hans spontanitet

har gått förlorad - att leva enligt principen ”allt nu” fungerar inte längre, utan nu handlar det i allt högre grad om att offra nuet för framtiden. Lustprincipens välsignelser börjar bli medvetna för honom när nu realitetsprincipen successivt tar honom i besittning. Jonn har börjat sin långa väg genom utbildningssystemet - nyfikenhetens väg hoppas jag, känslodisciplineringens väg är jag övertygad om.

## **Känslodisciplinering**

Självdisciplin är en fundamental förutsättning för vår typ av samhälle. När vi tillämpar den i t.ex. våra vardagsliv är den så grundläggande och rutiniserad att vi oftast inte ens skänker den en tanke. Tänk om var och en av oss skulle börja följa vår biologiska rytm i stället för den sociala klockan? Eller sova när vi faktiskt är trötta och inte när de andra gör det? Tänk om vi skulle äta när vi är hungriga i stället för när det är socialt, ekonomiskt och organisatoriskt lämpligt? Samhället skulle snabbt brytas sönder i kaos.

Tänk om vi endast skulle lära oss sådant som vi har lust att lära oss?

Vi lever i en självdisciplinerande kultur och skolan och utbildningssystemet försöker förmedla denna kultur, vilket numera också framgår av läroplanen för den obligatoriska skolan. Utbildning och självdisciplin hör därför samman. När vi utbildar oss hushållar vi med oss själva, som de humankapital vi påstås vara, och det innebär alltid ett visst mått av självförtryck i förhållande till krav formulerade av andra.

Vad är det vi disciplinerar när vi tillämpar självdisciplin i utbildningssammanhang? För att kunna besvara den frågan måste vi först analytiskt tänka på människan som sammansatt av olika aspekter. Den del av oss själva som vill ha belöningar disciplinerar inte precis av utbildningssystemet, utan den ges möjlighet att utvecklas. Först och främst är det våra känslor och vår känslomässighet vi disciplinerar när vi utbildar oss. Skolan och utbildningssystemet är framför allt en förnuftsvärld.

Liksom storstadsmänniskan lär sig ”att reagera lagom starkt på nya retningar” och utvecklar en förståndets dominans över känslan för att stå ut med storstadens höga kommunikations- och interaktionsintensitet (Simmel 1981: 214), utvecklar skoleleven en *blaserad kunskapsattityd*. Ett sätt att stå ut i skolan och utbildningssystemet är nämligen att lägga band på det känslomässiga och i stället låta det rationella förnuftet träda i förgrunden. Hotet mot den systematiska och förnuftiga livsföringen är just känslolivet, skriver Andersson (1992: 26), ”... eftersom känslorna är konkreta och reagerar på situationen här och nu, på det tillfälliga - till skillnad från förnuftet som har förmågan att abstrahera från det enskilda och bilda regler.”

I skolan och i utbildningssystemet står kunskap och utbildning i en komplex relation till varandra. Kunskap är resultatet av en process där jag på olika sätt relaterar mig till en omgivning. Anledningarna till att resultatet av processen blir kunskap – dvs. något som blir ett med mig själv, lärs in - är flera, men känsla och förnuft är två viktiga. Självt tror jag att känslan, åtminstone som drivkraft och sorterings- och sökmekanism är överordnad förnuftet och att kunskap uppstår i de fall jag kan känna - antingen genom ett känslomässigt engagemang eller genom någon sorts erfarenhet. Till syvende og sist är nog kunskap en personlig och känslomässig relation till ett objekt.

Utbildning, å andra sidan, är inte ett resultat av en process, utan en process som förmodas leda till en rad olika resultat, t.ex. examina, kunskap, fostran, sortering m.fl. Utbildning resulterar naturligtvis i kunskaper men ibland är det tveksamt om utbildning leder till de kunskaper som den syftar till. Man kan mycket väl ha blivit utbildad och känna att man inte kan någonting. När det emellertid gäller de kunskaper som brukar beskrivas med hjälp av den s.k. dolda läroplanen, kännetecknas de just av att de är resultat av sådant man erfarit som elev. Av just det skälet borde företeelsen kallas den *tysta* läroplanen, då den refererar till ett slags tyst kunskap. Den tysta läroplanen kan man känna, vilket knappast i allmänhet är fallet med den officiella läroplanen. Vad utbildning officiellt emellertid resulterar i är framförallt examina och betyg. Examina och betyg är skolans och utbildningssystemets lönesystem, ett system som främst vädjar till det rationella förnuftet.

Om varken examina, betyg eller löner hade funnits, skulle vuxna och barn ha tillbringat en större del av sin tid på olika lekplatser.

Mot denna bakgrund kan man säga att utbildning speglar kunskapens förnuftiga aspekt - den aspekt vi med ett rationellt förnuft kan omfatta instrumentellt. Till en del - men inte helt - innehåller kunskap och utbildning varandra: att ha tillgodogjort sig viss kunskap kan belönas med betyg och examina och sägas utgöra en utbildning; att ha utbildat sig innebär att ha tillgodogjort sig vissa kunskaper. Till en annan del hamnar emellertid kunskap och utbildning i motsättning: att t.ex. vilja veta allt om ett ämne ger i allmänhet inga goda utbildningsresultat, att utbilda sig innebär att tillgodogöra sig det rationella förnuftets förkortningar och att ur sammanhanget rationalisera bort sådant som är irrelevant i ljuset av de krav som utbildningen ställer.

Att gå in i ett utbildningssammanhang innebär att man förr eller senare accepterar att kunskaper kan bedömas, jämföras och differentieras på en värdeskala - att bli prestat-

ionsmotiverad för att uttrycka det med Parsons (1964). Därmed har också grunden lagts för känslodisciplinering. Lättad kan man träda in i det lyckliga rike som präglas av utbildad omedvetenhet. Där man lär sig många triviala saker, därför att företrädesvis de kan poäng- och betygsättas. Där man lär sig snabbt - och glömmer snabbt, och lär sig att det ska vara på det sättet. Där man inte slösar bort tiden på existentiella funderingar. Där det kan vara behagligt därför att man slipper engagera sig på djupet. Där känslan, nyfikenheten och leken får ställa sig sist i kön efter förnuftet, nödvändigheten och tävlingen.

Det sägs ofta att någon gång under barnens långa skoltid slocknar deras nyfikenhet och många har undrat vad det är som händer. Förutom att nyfikenheten knappast slocknar, utan snarare avleds från skolarbetet är det för mig ganska tydligt: *nyfikenheten avleds när barnen upptäcker att utbildning kräver känslodisciplinering därför att kunskap betygsätts*. I det som för några år sedan påstods vara Europas bästa skola i vardande hade nyfikenheten ingen given plats eftersom det inte var en kunskapsskola, utan en utbildningsmedveten skola man föreställde sig. Utbildningsmedvetenheten - snarare än kunskapsviljan - förklarar varför man vill ha mer betyg, tidigare skolstart, mer läxläsning och tidigare språkundervisning. I en liten undersökning som jag gjorde med drygt 200 elever från årskurs 1 till gymnasiet, fick detta sin speciella spegling. Jag frågade eleverna (med hjälp av lärare i ett fortbildningsprojekt, se Persson 1994): Hur ska en elev vara? Resultatet kan sammanfattas så här:

<b>Lågstadiet</b>	<b>Mellanstadiet</b>	<b>Högstadiet</b>	<b>Gymnasiet</b>
lydnad, kunskapslust	bra kompis	utb.- o betygs- medvetenhet	instrumentalism

Lågstadielevorna tycktes vara yföstrade (lyda fröken, komma i tid etc.) men inte känslodisciplinerade. Mellanstadielevorna höll på att rationalisera bort kunskapslusten från skolarbetet och betonade värdet av att vara en bra kompis. Högstadieelevorna och ännu mera gymnasieelevorna var mycket utbildnings- och betygsmedvetna, förnuftiga och instrumentella: En elev skall vara flitig, strävsam och försöka få höga betyg. Om känslodisciplinering hade varit skolans officiella målsättning, antyder dessa resultat en häpnadsväckande grad av effektivitet.

Jag talade också med några universitetsstudenter om detta och det intressanta var att deras bild av hur en student ska vara mest liknade lågstadielevornas bild av hur en elev ska vara: inom ramen för ett fast, auktoritärt system höll studenterna fram kunskapen - inte utbildningen - som det viktiga. Kunskapsviljan och -lusten fanns kvar: anting-

en bevarad i ett rum inom studenterna dit utbildningssystemet aldrig hade fått tillträde; eller hållen vid liv av något i samma system som trots allt bejakar denna vilja och lust.

## Utbildningsberoende

Ofta ses tvång och beroende som motsatser - i historiska framställningar rörande det moderna samhällets framväxt eller aspekter därav görs t.ex. en poäng av att tvång avlöses av beroende. I mitt försök att begripa den obligatoriska skolinstitutionen ses tvång och beroende istället som komplementära sätt att producera handlande eller, med ett annat uttryck, utöva makt (Persson 1991; 1994). I den obligatoriska skolan kan beroendets relation till tvånget beskrivas både i termer av samspel och spänning. 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 skolans 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 skolarbetet vilket skapar ett pedagogiskt utvecklingstryck. (Denna dynamik är för övrigt i princip densamma som Brox (1995) beskriver vad gäller den ekonomiska utvecklingen i Norge: antimodernistiskt motstånd mot kapitalistisk industriutveckling leder till en mer hållbar utveckling.)

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 differentieras i enlighet med motivationella och andra förutsättningar. Eftersom skolan inte endast skall förvara, utan också utbilda eleverna, måste skolan försöka frammana eller förstärka 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 de elevkategorier den själv konstruerar med sitt totalitära närvarokrav.

I princip uppstår tre elevkategorier till följd av skoltvång och produktion av utbildningsmotivation. De *skoltvungna* eleverna är svårmotiverade men tvingas ändå vara i skolan. De *utbildningsberoende* eleverna låter sig främst disciplineras pga. utbildningens förväntade nytta i det framtida mötet med det högre utbildningsväsendet och arbetsmarknaden. De *kunskapsvilliga* eleverna drivs av ett slags autentisk kunskapsörst.

Den obligatoriska skolan fungerar alltså som en social trål och inom ramen för detta totalitära tvång fungerar den också som ”socialt såll”, för att uttrycka det med Sorokin (efter Gesser 1985: 60), och sorterar fångsten i förhållande till en rad kriterier. Något av det mest intressanta med den obligatoriska skolan är just förhållandet mellan dess sätt att fungera som social trål respektive som socialt såll.

I princip verkar som nämnts tre mer eller mindre institutionaliserade motivationstyper i den obligatoriska skolan: skoltvång, utbildningsberoende och kunskapsvilja. Den skoltvungne eleven kan vara i skolan utan att bli utbildad, i den pedagogiskt medvetna skolan dock knappast utan att bli uppmärksammas som ett problem. Den kunskapsvillige eleven kan både vara i skolan och bli utbildad utan att uppleva det som vare sig ett tvång eller ett beroende. Den utbildningsberoende eleven behöver emellertid en sekundär motivation - han behöver något som skolan förfogar över, mest påtagligt naturligtvis höga betyg, för att vilja och kunna vara delaktig i skolans verksamhet.

Analytiskt motsvaras de tre elevmotivationstyperna av tre lärartyper. Den skoltvungne eleven motsvaras av en tvångsupprätthållande lärare: *fångvaktaren*. Den utbildningsberoende eleven har sin motsvarighet i den lärare som försöker skapa utbildningsberoende genom att framhålla utbildningens nytta: *utbildaren*. Den kunskapsvillige eleven motsvaras av den lärare som söker den autentiska motivationen för sitt ämne och som försöker locka fram elevernas kunskapsvilja: *kunskaparen*.

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, utopi. Tänk på den s.k. 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 i förhållande till elevmotivations- och lärartyperna. Så får emellertid inte den obligatoriska skolan fungera. Men om vi för ett ögonblick gör denna sållning i tanken och låter elevmotivationstyperna bli en dimension och lärartyperna en annan, framträder nedanstående flerfältstablå:

		Lärartyp		
		<i>fångvaktaren</i>	<i>utbildaren</i>	<i>kunskaparen</i>
Elev- typ	<i>skoltvungen</i>	fängelse 1	2	3
	<i>utbildningsberoende</i>	4	marknad 5	6
	<i>kunskapsvillig</i>	7	8	fria studier 9

Den obligatoriska skolan kan alltså fördes med tre renodlade institutionella ansikten eller institutionstyper. Mötet mellan den skoltvungne eleven och 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 kunskaper och betyg byts som varor. I mötet, slutligen, mellan den kunskapsvillige eleven och kunskaparen uppstår studier i frihet vägleda av nyfikenhet. Där härskar ett slags variant av vad som har kallats den akademiska dogmen, kunskapsökandet för sin egen skull. Eftersom den obligatoriska skolan är lagligen förhindrad att stadigvarande sortera eleverna efter motivationella och andra förutsättningar, blir den också en mötesplats mellan inbördes dissonanta elev- och lärartyper. Den blir i realiteten en motivationell smältdegel samtidigt som just denna skolans karaktär ger upphov till segregering föräldrastrategier inom grundskolan i allmänhet och inom friskolesystemet i synnerhet.

I den verkliga obligatoriska skolan blandas och överlagras de olika institutionsansiktena. Samspelet och spänningarna dem emellan blir då verkligen intressanta att fundera över. Naturligtvis blir det också intressant att studera t.ex. om någon institutionstyp favoriseras av utbildningspolitiken, om det finns ideologiska skillnader inom utbildningspolitiken i dessa avseende och om det sker övergångar över tid från en institutionstyp till en annan.

Generellt kan man säga att de utbildningsekonomiska, 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 ett hav av utbildningsberoende. 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 väljande utbildningssubjekt; och man har försökt göra skolan och utbildningssystemet till en marknad där valet och bytet står i centrum. Därmed har man moderniserat det tvång som fortfarande lever kvar i skepnad av skolplikten, men också alienerat kunskapsviljan. *Utbildningsberoendet har vuxit fram samtidigt som kunskapens mening tendentiellt gått förlorad inom skolan.* Utbildningsmarknaden är således inte endast i den ovan tecknade figurens mitt, utan utbildningspolitiken har både försökt göra utbildningssystemet till en utbildningsmarknad och dess aktörer till antingen utbildningsberoende investerare i humankapital eller instrumentellt motiverade lönearbetare i samhällets största utbildningsföretag. Detta kan naturligtvis kallas skolans och utbildningssystemets rationaliseringsprocess.

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 utbildningspolitisk/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.

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 *investeringskapital* vars avkastning kan variera och mätas; 5. värde-  
rar 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 känslodisciplinering. En förutsättning för att eleven skall kunna se sig som ägare till 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 spegling som egentligen kanske borde kallas *rational man*, inom skolan.

Utvecklingsrationalismen är ganska övertygande - om alla elever i skolan hade tagit den till sig, respekterat den och levt efter den, skulle säkerligen rätt man ha hamnat på rätt plats utan alltför stor friktion. I verkligheten fungerar emellertid inte utvecklingsrationalismen så smidigt, inte minst som just känslodisciplineringen är ett socialt programmerat individuellt företag.

En någotsånär smart elev har dock möjligheten att spela rollen som utbildningsberoende och känslodisciplinerad, jag tror att vi är många som har gjort det. Och känt det som om vi genom rollspelet motstått åtminstone en del av skolans och utbildningssystemets påverkan. Det finns ett slags förnuft, och en frihet, i ett arrangemang som tillåter mig att överlämna mig åt systemet utan att jag helt hamnar i dess våld. (Risken för att självbedrägeriet här smyger sig in och övervärderar både förnuft och frihet är emellertid stor.)

I linje med det tidigare resonemanget om skolan som kopplare av elev- och lärartyper, kan man leka med tanken att utbildningsberoendet och känslodisciplineringen kan meningsfyllas som Utbildningsspelet. Som elev kunde man då för några år ställa upp på föreställningarna om utbildningssystemet som marknad och sig själv som humankapital, för att vinna fördelar senare. God min i elakt spel med andra ord (om sådant bedrägligt handlande se Persson 1995). Poängen är att även sådan distanserad och rent av bedräglig anpassning kräver känslodisciplinering och passar som hand i handske i det föreställningskomplex jag kallat utvecklingsrationalism. Om de elever som av olika skäl inte kan eller vill internalisera utbildningssystemets krav och förväntningar, i stället hade skeninternaliserat dem som ett spel, kan man tycka att alla hade kunnat vinna på det eftersom elever då inte hade behövt göra den typen av passivt och aktivt motstånd som så många gånger är förödande för deras utbildning. Så enkelt är det emellertid inte, därför att utbildningsberoendet och känslodisciplineringen kräver både materiella och ideella bekräftelser.

Utbildningsberoende handlar i mycket hög grad om uppskjuten tillfredsställelse: känslan disciplineras här och nu i syfte att erhålla något slags vinst där och sedan. En av utbildningsberoendets förutsättningar är således att det lönar sig. För att alla elever skall kunna handla efter utbildningsberoendets instruktioner, krävs dessutom att det lönar sig för alla. Så är inte fallet. Förlorarna kan vara utvalda från början, en av utbildningsso-

ciologins nyckelteser, eller utkoras under konkurrensspelets gång, en av utbildningsekonomins nyckelteser. Utbildningsberoendets framgång i den obligatoriska skolan kommer till syvende og sidst att bestämmas av hur många som vinner respektive 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 öka. 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 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 tvåtredjedelssamhälle 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 klarar av känslodisciplineringen och som alltså inte fullt ut inser nyttan av utbildningsberoendet, måste ju också omhändertas av den obligatoriska skolan. En situation håller på att uppstå där två tredjedelar av eleverna samlar poäng och en tredjedel sitter i fängelse. Självfallet finns det också motsatta utvecklingstendenser och de svarar närmast mot det jag kallat fria studier, därför att de handlar om att på olika sätt återerövra kunskapens mening inom skolan.

### **Motståndets former - skiss till en undersökning**

Med utgångspunkt i framställningen ovan borde man kunna undersöka motståndets former i allmänhet och inom utbildningssystem och skola i synnerhet. En sådan undersökning borde först specificera vilka uttryck motståndet mot skolans maktutövning tar sig: öppet och dolt; medvetet och omedvetet; aktivt och passivt; sympatiskt, antipatiskt och apatiskt; listigt och dumt; intellektuellt och fysiskt; stillsamt och våldsamt; medlöpande och motsträvt; osv. Motstånd tar sig för det mesta inte den typ av uttryck som gör att det kan kallas "motmakt" eller liknande, utan representerar olika former av friktion längs en skala från organiserat kollektivt motstånd till individuell inaktivitet och tystnad. Poängen med motstånd är att det bestäms av maktutövningen. Om alltså maktutövningen producerar tystnad kommer motståndet att framkalla tal; om maktutövningen försöker åstadkomma tal görs motståndet genom tystnad.

Undersökningen borde sedan visa hur motståndets uttryck och former kan variera med en rad omständigheter i skola och utbildningssystem, på arbetsmarknad och i samhälle. Låt mig endast antyda att motståndets former och uttryck inom skola och utbildningssystem torde variera med t.ex. följande omständigheter: hur tillträdet till skolan och utbildningen regleras, t.ex. om det är tvångsmässigt eller frivilligt; vilken pedagogisk praxis som är dominerande, om t.ex. pedagogiken skapar elevpassivitet (som den auktoritära pedagogiken i princip gör) torde detta ge upphov till andra former av motstånd än vad fallet är med en pedagogisk praxis som försöker producera elevaktivitet (som olika former av participativ pedagogik gör); utbildningsberoendets roll, t.ex. om det är starkt eller svagt.

Om vi antar att utbildningsberoendet har den centrala plats som jag tidigare försökt visa, skulle en undersökning av motståndets former kunna pröva följande två hypoteser:

*1. Motstånd som strukturlek:* i en situation där merparten av eleverna är eller känner sig behövda i det framtida högre utbildningssystemet, på arbetsmarknaden och i samhället, kan motståndet ta sig uttryck som ett motsträvigt inväxande i givna positioner av potentiella positionsinnehavare. Motståndet varierar självklart vad gäller former och uttryck inom ramen för detta motsträviga inväxande, men gemensamt är ett slags gränsprövande aktivitet. Motståndet kan då tolkas som en lek med strukturen, där leken blir till ett slags förberedelse för inträdet i de positioner och roller som konstituerar strukturen, samtidigt som dessa positioner och roller förändras genom just förberedelsens motsträviga karaktär. Motstånd i en situation där de som gör motstånd är behövda tar sig huvudsakligen två principiella uttryck: dels motstånd i form av ”förhandlingar” om villkoren för utgivandet av det som strukturen behöver; dels demonstration av att man inte vill vara behövd trots att man är det. (Jag kan och vill inte fördjupa mig i strukturbegreppet, utan ber om välvillig läsning. Med de Bono (1987: 127) kunde man för det ändamålet tala om ”po-struktur”.)

Strukturleken eller det motsträviga inväxandet är alltså en reaktion på en situation där makten utövas inom ramen för budskapet: Vi behöver dig! Studentrevolten 1968, och det myckna revolterandet före (i synnerhet modsens protest) och omedelbart efter, torde vara ett exempel på strukturlek.

*2. Motstånd som strukturnihilism:* i den motsatta situationen - där alltså de som gör motstånd inte är eller känner sig behövda i det framtida utbildningssystemet, på arbetsmarknaden och i samhället - tar sig motståndet andra uttryck. Den strukturella lekfullheten försvinner och motståndet inriktas mot och får som icke avsedd konsekvens - allt

beroende på dess konkreta former - att det uppstår ett tryck i riktning mot skapandet av nya positioner av och för de positionslösa. De obehövdas och för tillfället överflödiga motstånd kan liknas vid ett smärtsamt framfödande av något nytt. Motståndet innebär inte förberedelse för positioner, eftersom dessa inte finns, och tar sig därför helt andra uttryck än vad fallet är med de motsträviga behövdas motstånd: dels försök att visa att de positionslösa trots allt behövs; dels det totala förnekandet av den struktur som innebär att vissa positioner inte längre finns. I båda fallen handlar det om att vinna erkännande eller, varför inte, respekt. I det förra fallet handlar det om att bli erkänd av strukturen och vinna tillträde till skaran av behövda eller bli erkänd trots att man inte behövs; i det senare fallet söks erkännandet utanför den struktur som skapar positionslöshet.

Struktur nihilismen eller de obehövdas kamp för erkännande utgör en reaktion på budskapet: Vi behöver inte dig! Det motstånd som utvecklas inom ramen för den ungdomskultur som vuxit fram under sent 1980-tal och tidigt 1990-tal har karaktären av struktur nihilism.

De två hypoteserna kan anknytas till ett resonemang som Gesser för (1985: 21). Han skiljer mellan positioner och individer och konstaterar att den mesta skol- och utbildningsforskningen handlat om hur individer utbildats och formats för att kunna passa in i en given uppsättning positioner. Detta har givit upphov till ett slags effektivitets- och smidighetsdiskurs som handlar om hur individkohorten på bästa sätt skall anpassas till rollkohorten. Betraktar vi dem som ständigt gjorde revolt för drygt 25 år sedan, går det knappast att begripa att deras revolt var ett sätt att träda in i de befintliga positionerna eftersom inträdet inte var särskilt smidigt. Om vi däremot kan föreställa oss att motsträvighet under vissa strukturella betingelser kan vara ett sätt att anpassa sig, vilket motstånd av typen strukturlek handlar om, så blir friktionen begriplig.

Dagens problem är helt annorlunda. De handlar inte om att anpassa individer till givna positioner, utan om att skapa nya positioner och roller för individer som samhällsutvecklingen förklarar överflödiga. I ett samhälle vars etablissemang tycks ha fastnat i en ekonomisk tillväxtreligion, blir denna positions- och rollproduktion varken lekfull eller lustfylld. Den måste ta vägen över struktur nihilism.

\*\*\*

## Referenser

- Andersson, Sten 1992, *Känslornas filosofi*, Symposion
- de Bono, Edward 1987, *Sex tänkande hattar*, Brombergs
- Brox, Ottar 1995, Slaget om Trollfjorden. Eller länge leve gruset i maskineriet, i *Ordfront Magasin* nr 4/95
- Fromm, Erich 1978, *Att ha eller att vara?*, Natur och Kultur
- Gesser, Bengt 1985, *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*, Arkiv
- Parsons, Talcott 1964, *Social Structure and Personality*, The Free Press
- Persson, Anders 1991, *Maktutövningens interna dynamik. Om samspel och motsättningar i skola och lönearbete*, Sociologiska institutionen i Lund
- Persson, Anders 1994, *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*, Carlssons
- Persson, Anders 1995, Maktutövning och socialt bedrägeri som motståndskraft, i *Statsvetenskaplig Tidskrift* nr 2/1995
- Simmel, Georg 1981, *Storstäderna och det andliga livet, i dens., Hur är samhället möjligt och andra essäer*, Korpen