

Från tågresenär till bilist

En diskussion om individualisering och individualism

Stefan Lund

The main purpose of this article is to discuss the structural reorganization of the Swedish upper secondary school during the last decade and its possible policy implications for students with different social and cultural backgrounds. Until the late 1980s students' routes through the educational system could metaphorically be described as joining trains that were bound for different destinations. Each of these trains was loaded with social class, gender and educational attainment, which in return resulted in a few years of collectively shared experiences. Today the students drive their individual cars through the educational system and thereby have to choose between different routes and crossroads to achieve a predicted destination. It is argued that this "revolution of choice" has its ground in a neo-liberal discourse that demands that each school agent develops a personal belief in the rational individual. Consequently it demands a person that from empirical knowledge is able to make suitable choices to achieve an individualistic qualification. In return contemporary policy also tries to handle the educational aim of socialization. In the point of intersection of these two discourses the conclusions of the article indicate that the neo-liberal involvement of educational policy sustains a new type of learning culture that will favour students with possibilities to survey and determine what the different choices will entail.

Inledning

Sedan slutet av 1980-talet har en av de mer explicita foreringarna av svensk utbildningspolicy rört den reella omstruktureringen mot ett alltmer decentraliserat utbildningssystem. Denna artikel kommer att diskutera detta förhållande i relation till den mer implicita marknadsanpassningen av gymnasieskolan, vilken understöds av en nyliberalistisk diskurs. I dess fotspår följer en primär önskan om en individualistiskt grundad valfrihet som i sin tur ska verka för en effektivare kunskapsproduktion. Gymnasieskolan har

därmed blivit än mer kvalificerande till sin karaktär genom en tydligare inriktning mot arbetsmarknad och högre studier. En annan samtida tendens är att grunda retoriken i en medborgarbildande diskurs inom vilken utbildningspolicyn riktas mot demokratiska ideal och att den utvecklade valfriheten också ska förändra betingelserna för en mer kommunikativ gymnasieskola med ökat elevinflytande och tillvaratagande av lärarnas resurser som följd. I skärningspunkten mellan dessa ambitioner kan det politiska och byråkratiska målet med det projektarbete som genomförs under gymnasiestudiernas slutskede sägas befinna sig;

Projektorienterade arbetsformer blir allt vanligare i arbetslivet. Projektkompetens, förmågan att arbeta med andra, men också att kunna ta egna initiativ och entreprenörskap är något som ofta efterfrågas av arbetsgivare. (...) Inom de givna ramarna väljer eleven själv en uppgift som han eller hon tycker är meningsfull och intressant, något som förhoppningsvis leder till större motivation och nyfikenhet (Gy2000, s 11-12).

På denna retoriska nivå kan exemplet projektarbete sägas fånga in några intressanta aspekter av den nutida policyinriktningen kring talet om gymnasieskolan. Gymnasieskolans projektarbete söker för det första att finna legitimitet via en medborgarbildande diskurs, där interna kommunikationsmöjligheter mellan elever samt mellan elev och lärare ska verka för ökat engagemang för och individualiserad handledning av studieinsatserna. Policyskrivningen trycker på att det är dokumentationen av processen som är av betydelse, inte enbart slutprodukten i sig. För det andra legitimeras projektarbetet genom en nyliberal diskurs, vilken utgår från att individualistiska val riktade mot en framtida samhällelig positionering i sig effektiviserar och möjliggör personliga aspirationer. I sitt val av projektarbete har eleven att relatera sig mot och kalkylera över hur denne ska uppnå kommande livsmål som en förberedelse inför den privata karriären. Detta är tänkt att konkretiseras genom att eleven utifrån sina befintliga och till buds stående alternativ, självständigt väljer och avgränsar den innehållsrika inriktningen på projektarbetet. Studiernas syfte inrymmer alltså även att genomförandet ska kvalificera för fortsatta studier och/eller efterfrågade kompetenser på arbetsmarknaden.

En policymetafor

I en brittisk¹ kontext beskriver Andy Furlong och Fred Cartmel (1997) de senaste årtiondenas politiska processer kring den gymnasiala utbildningens strukturering som en undervisningspolitisk förskjutning gällande eleven som

”tågresenär” till eleven som ”privatbilist”, vilket jag kommer att utnyttja i det följande. En tågresenär är bunden till att åka mot en viss slutdestination. De skilda tåg som eleverna har att välja på är förbundna med social klass, kön och utbildningsambition. Eleverna har visserligen i denna metaforiska skepnad möjlighet att ”uppgradera” sina biljetter på endera stationen som de möter under resan. Emellertid måste tågen följa vissa spår som omöjliggör rejäla och plötsliga riktningförändringar. Resenärerna blir även, genom den tid de vistas på tåget, bekanta med varandras resmål och tidigare erfarenheter. Därigenom utvecklas en känsla av samhörighet kring deras gemensamma upplevelser under resan. Om missnöje hos tågresenärerna skulle uppkomma, med exempelvis något av resans delmål, finner passagerarna snart att detta enbart kan förändras genom kollektiva lösningar. Furlong och Cartmel (1997) menar vidare att de senaste decenniernas skoldebatt, till skillnad från 1960- och 1970 talens policyretorik, kan beskrivas i termer av att utveckla möjligheterna att färdas för den enskilde bilisten;

While trains must remain on a predetermined set of rails, the car driver is able to select his or her route from a vast number of alternatives. Unlike the railway passenger, the individual car driver is constantly faced with a series of decisions relating to routes which will take them from their point of origin to their destination. ... The experience of driving one's own car rather than travelling as a passenger on public transport leads to the impression that individual skills and decisions are crucial to the determinations of outcomes (Furlong & Cartmel 1997, s 6-7).

I ett svenskt sammanhang har till skillnad från tidigare decenniers ”tågresenärretorik”, i förenklade ordalag, en ny skolpolitisk era inträtt där hyllandet av individuella skillnader leder fram till att eleverna ska erbjudas möjlighet att göra högst individuella val för att å ena sidan tillgodose ambitioner, intressen och upplevelsen av meningsfullhet i studierna och å andra sidan på högst privatistisk grund rationellt kalkylera över marknadens erbjudanden som de nu uppfattas av var och en. I artikelns utgångspunkter ligger därigenom, att svensk utbildningspolicy involverats i den globala tendensen att successivt förstärka brukarinflytandet över utbildningssystemets utvecklande (Whitty; Power & Halpin 1998, Power & Whitty 1999, Blomqvist & Rothstein 2000). Den överskuggande legitimeringen av denna idé tycks vara att skolan ska utvecklas inifrån genom lokala pedagogiska krafter, istället för att som tidigare låta dessa institutioners pedagogiska och organisatoriska riktning styras via statlig reglerings- och implementeringspolicy. Grovt tillyxat skulle detta förlopp kunna beskrivas genom framväxten av en decentraliseringstanke där kommunerna övertagit det tidigare statliga

ansvaret för skolans huvudmannaskap, genomförandet av den tidigare omöjliga tanken om friskoleetablissemang, införandet av skolpeng (SOU 2000:39)² och för gymnasieskolans del en förflyttning från linjegymnasiets relativt fixa utbildningsvägar till ett program- och kursgymnasium.

Några förtydliganden

Vid en övergripande betraktelse av den politiska och byråkratiska retoriken, kan gymnasieskolan sägas ha tre väsentliga syften; att förbereda eleven för ett samhällsdemokratiskt deltagande, att kvalificera eleven för ett framtida arbetsliv samt att möjliggöra för vidare studier (Prop 1997/98:169). För att uppnå dessa målsättningar krävs ett ytterligare tillägg i form av motiverade elever, vars individuella ansträngningar är tänkta att realisera de politiskt och demokratiskt fattade besluten rörande vilka kunskapsmål som ska nås och på vilka nivåer.

Gymnasieskolan har liksom grundskolan ett uppdrag att ge en medborgerlig utbildning. För gymnasieskolans del tillkommer dessutom att kvalificera för olika yrkesområden och studieinriktningar (Med demokrati som uppdrag 2000).

Denna målsättning är i sig ingen nyhet. I Lgy 70 skriver policyproducenterna att;

...skolan måste tillvarata och stimulera elevernas intresse för att aktivt medverka i samhällsarbetet. Arbetet i skolan måste därför väl anpassas inte bara till den enskilda elevens utan också till samhällets utveckling (s 11).

Det huvudsakliga intresset i detta hänseende riktas inte mot att ge förklaringar kring hur målsättningarna i sig har transformerats eller vidhållits. Snarare är artikelns intresse att på en principiell nivå diskutera hur de grundläggande utgångspunkterna för samtida utbildningspolicy har formerats samt att i huvudsak exemplifiera dessa genom resonemang kring talet om gymnasieskolan. Artikelns utgångspunkter har inledningsvis diskuterats via två skilda typer av diskursiva legitimeringsprinciper (medborgarbildande och nyliberalistisk). Poängen med detta behöver förklaras i två steg. För det första ska diskurserna betraktas och förstås som två "ideala" handlingsalternativ för den politiska och byråkratiska retoriken att relatera sig till. I detta inkluderas även att de två formerna av handlingsalternativ är genuina i termer av att policyproducenterna genom intuitiv förmåga kan urskilja, om än i vaga former, på vilka grunder de baserar sitt handlande. För det andra medför detta inte att handlingsalternativen är monologiska, utan att de

istället i sin konkreta kontext är nödvändiga element för diskursivt handlande (White 1988). I denna mening handlar det då inte om att enbart isolera de två idealtypiska diskurserna var för sig utan även fokusera den interna relationen dem emellan³. Från en sådan förståelsehorisont kan sålunda den politiska och byråkratiska diskussionen om skolans styrning betraktas som ett uttryck för en sammanvägning av handlingsalternativ.

Artikelns utgångspunkt vilar alltså mot att policyhanteringen av gymnasieskolans organisering och uppdrag består av två motstridiga diskurser men att det ändå är någon av dem som, vid en given historisk tidpunkt, upprätthåller en viss diskursordning⁴. I detta fall hur kampen rörande en nyliberalistisk och medborgarbildande diskurs söker legitimera en viss framskrivning av utbildningspolicy.

Artikelns ambition är att, utifrån ovanstående utgångspunkter, diskutera innebörderna av den interna relationen mellan den nyliberalistiska diskursen respektive den medborgarbildande, och hur denna relation upprättar en viss diskursordning för utbildningspolicy som möjlig och legitim. Avslutningsvis kommer jag att argumentera för att denna diskursordning också strukturerar en ny typ av lärandekultur med sina specifika möjligheter och begränsningar.

Samhälleliga förändringar

I Sverige var det år 1987 möjligt för tre fjärdedelar av de ungdomar som slutade gymnasieskolan att börja arbeta. Under början av 1990-talet skedde en väsentlig förändring av de arbetsrelaterade förutsättningarna för unga människor, vilket bland annat inneburit en kraftig ökning av ungdomsarbetslösheten, en stor minskning av ungdomar med fast anställning och en reell minskning av ungdomar som heltidsarbetar (Bunar & Trondman 2001). Stig Blomskog och Lena Schröder (1999) menar att den tekniska utvecklingen i stort tillsammans med de globala handelsmönster som förflyttar manuella sysselsättningar till nyligen industrialiserade länder medfört att det främst är ungdomar med låg utbildningsnivå som har svårt att hitta en plats på arbetsmarknaden. Samtidigt börjar idag cirka 98 procent av alla ungdomar i en årskull gymnasieskolan (SOU 2000:39). En tankvärd innebörd av detta är att en förändrad arbetsmarknad inverkar på utbildningssystemets utveckling under framförallt 1990-talet, där manuella sysselsättningar successivt försvinner och ersätts med arbeten som kräver vissa mått av utbildningskvalifikation (Bunar & Trondman 2001). Den strukturellt förändrade arbetsmarknaden och ett utökat samhälleligt krav på högre utbildning har därigenom föranlett att icke valet, det vill säga att inte välja att börja i gymnasieskolan, inte längre existerar i någon reell mening.

Anders Gullberg och Martin Börjesson (1999) menar att det inte längre finns några upptrampade vägar från skola till arbetsliv. Istället måste dagens unga ta sig fram på både krokigare och längre stigar för att erhålla ett arbete. De tidigare kollektiva övergångarna mellan skola och arbetsmarknad är inte längre en realitet, istället är tendensen snarare att varje individ har högst personliga erfarenheter av denna övergång. Möjligheten till flexibilitet och individualiserade karriäraspirationer iscensatta av en utbildningspolicy som förespråkar valalternativ, kallar författarna till studien ***Flexibility and individualisation*** (Roberts, Clark & Wallace 1994) för den subjektiva betydelsen av individualisering. Innebörden av den objektiva sidan av samma tematik begripliggörs av att knappast någon av de 21-22 åringar som var föremål för studien kände någon med exakt samma karriärmönster (med karriärmönster avses här utbildning, tillfälliga anställningar, arbetslöshet, tillsvidareanställningar etc). Dessa iakttagelser understödjer Stephen Ball, Meg Maguire och Sheila Macraes (2000) analys kring att en nyliberalistisk diskurs understöds både av strukturella – samhälleliga förändringar och exempelvis av gymnasieelevers subjektiva förståelsehorisonter av sina potentiella möjligheter. Det är i detta kontextualiserade virrvarr som Albert H Halsley och Hugh Lauder med flera (1997) menar att tidigare uppenbara klasstrukturer fördunklas (se exempelvis Willis (1981) analys av the lads). Kenneth Roberts, S C Clark och Claire Wallace (1994) uppfattar detta som en form av strukturerad individualism. "Even when individuals have moved consistently, towards pre-formulated goals, these aims themselves, and the individuals' ability to realise them, were products of their structural locations" (s 51).

Per Nilsson (1998) beskriver det förändrade övergångsskeendet som att en av uppväxtförhållanden förbestämd livsbana inte längre är predestinerad vilket ofta var fallet tidigare. Det blir därigenom viktigt för individen att fatta riktiga beslut, i en situation då den ökande graden samhälleliga erbjudanden dessutom ökar möjligheten av att välja fel. Ett ökat utbud av potentiella val kräver insikter kring vilken typ av kompetens som för tillfället efterfrågas av arbetsmarknaden, men också insikter kring hur vissa valalternativ öppnar upp för en fortsatt samhällelig etablering. I förhållande till det kvalificerande kravet från arbetsmarknad och högre utbildning har gymnasieskolans uppdrag i denna mening kommit att bli alltmer komplext.

Skolan är också ett forum för gemensam bildning, demokratisk fostran och sekundär socialisation (Dewey 1916/1997). I John Deweys USA under början av 1900-talet och i Sverige idag, är det inte längre möjligt för barn och ungdomar att i ett direkt samspel med omgivningen tillskansa sig de värden, normer och kunskaper som det exempelvis var för bondpojken eller flickan, i det agrara samhället. "The traditional family role in childrearing

was to be replaced by the teacher, as school became the major institution of socialisation” (Popkewitz 1991, s 76). Insikten om skolans nödvändighet och betydelse har riktat det offentliga samtalet mot en alltmer frustrerande undervisningsproblematik som elever och lärare står inför. Den lågkonjunktur som under början av 1990-talet föranledde att den offentliga sektorn tvingades genomföra ekonomiska inskränkningar med bland annat allt större elevgrupper och minskade lärarresurser som följd är ett exempel på denna problematik (Blomqvist & Rothstein 2000). Ett annat exempel är när elever i protest mot skolkulturen etablerar subkulturer och därigenom undergräver lärares legitimitet som kunskapsförmedlare (Frykman 1998, Gerrevall 1999). Det finns också på sina håll ett ifrågasättande av om skolan verkligen tillhandahåller de kunskaper som krävs för att göra vuxenblivandet möjligt i ett samhälle som tycks efterlysa tekniska- men kanske framförallt vissa ”nyckelkompetenser” för ett etablerande på arbetsmarknaden (Furlong & Cartmel 1997, Ozga 2000). Kort sagt, skolans möjlighet till att uppfylla sitt övergripande uppdrag att tillhandahålla eleverna kunskaper, färdigheter, värderingar och normer i en vidare mening har kommit att bli allt mer komplex i det differentierande, pluralistiska och kunskapsproducerande samhället. Samtidigt som just utbildning, ur ett historiskt perspektiv, aldrig har varit så betydelsefull för ungdomars sociala integration som nu (Lindensjö & Lundgren 2000).

Decentraliseringens retorik

Ifall social integration har ett samband med möjligheten att få arbete, vilket en stor mängd litteratur från Storbritannien gör gällande (Furlong & Cartmel 1997, Gewirtz; Ball & Bowe 1995, Whitty; Power & Halpin 1998, Willis 1981, Willis 2000 m fl), och vi relaterar detta till jämlika utbildningsmöjligheter, utsätts den svenska utbildningspolitiska intentionen såsom den sett ut under lång tid för prövning. Låt mig förtydliga detta resonemang.

Tågresenärens utbildningsväg strukturerades i första hand via en övergripande politisk tanke om att en expanderande välfärd skulle inkludera alla elevers lika möjligheter rörande inträde till högre utbildning och positionstagande på arbetsmarknaden. Detta kan betraktas i förhållande till en kollektivistisk demokratisyn, vars centrala innebörd är samarbete mellan medborgarna. Denna typ av demokratiska perspektiv understryker att framtida livschanser är kringskurna av sociala strukturer samt att jämlik utbildning kan motverka dessa tendenser. Med historien i backspegeln kan denna politiska retorik om ett homogent utbildningssystem i själva verket enbart betraktas som en illusion begränsad av klass och individuell förmåga att

tillvarata de "jämlika" erbjudanden som skolan skulle tillhandahålla (Edwards; Gewirtz & Whitty 2000). Snarare har såväl det fysiska som det ekonomiska avståndet mellan de mest och minst bemedlade grupperna i samhället ökat (SOU 1989:67). Göran Arnman och Ingrid Jönsson (1983) anser de facto att tidigare skolsystem inte klarat av att skapa förutsättningar för ett mer jämlikt samhälle. Istället kan det politiska försöket med att verka för en jämlik skola uppfattas som ett upprätthållande av skilda utbildningsformer som de olika sociala grupperna i samhället relaterar sig gentemot. Det statliga projektet tycks alltså inte längre fullt ut vara möjligt ifråga om att överskrida befintliga samhällsklyftor via diskursiv och organisatorisk implementering inom utbildningssystemet. Devisen, om nu detta är ett statligt problem ska det också lösas av staten, blir därigenom till legitimitetsproblem för de politiker och byråkrater som formerar utbildningspolicy. Det är också här, menar Jürgen Habermas (1999) som nyliberalismen kommer in i bilden som ett normativt rättfärdigande av de tendenser som beskrivits. Effektiva marknader baserade på en optimal "rational choice theory" argumenterar inte bara för att det finns en absolut korrelation mellan insats och vinst, utan även en försäkran om rättvis fördelning. Rättvis fördelning eller likvärdiga utbildningschanser uppnås med en sådan marknadsideologisk grund genom "privaträttssamhället" (Habermas 1999, s 70) där den privata autonomi likställs med medborgerliga rättigheter. Det politiska strävansmålet, alltsedan efterkrigstiden, om att utbildning bör ha en direkt relation till att överbrygga gängse samhälleliga reproduktionsmönster, exempelvis att de lägre klasserna mer sällan uppnår prestigefyllda positioner på arbetsmarknaden, har alltså under senare år övergetts för att istället endast röra den enskilda skolans möjligheter att nå uppsatta målbeskrivningar (Halsey; Lauder; m fl 1997, Blomqvist & Rothstein 2000).

En policyförskjutning har alltså skett genom att begreppet jämlik utsluts till förmån för den likvärdiga utbildningen.

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (SFS 1997:1212, kap 1, § 2).

Hur detta ska gå till föreskrivs inte i lagtexten. Däremot förefaller villkoren för lika tillgång vara att inga elever ska kunna utestängas från en specifik skola på grund av obefogade antagningsförfaranden. En politisk intention är även att motverka ökad segregation, då det finns tecken på att detta ointetgör ambitionen om likvärdig kvalitet i skolan (Blomqvist & Rothstein

2000). Ninni Wahlström (2002) menar i sin nyligen skrivna avhandling att detta diskursiva brott sker mellan ansvarspropositionen (Prop 1990/91:18) och styrpropositionen (1988/89:4) då staten omdefinierar vad som ska krävas för att nationellt upprätthålla en likvärdig utbildning. Staten ska inte längre garantera likvärdighet via en organisatorisk reglering av undervisningen, utan via tydliga mål. Något som senare kom att benämnas mål- och resultatstyrning av utbildningssektorn. Det är alltså, enligt Wahlström (2002), ett omdefinierat likvärdighetsbegrepp som möjliggör för nya handlingsalternativ av skolans styrning och organisering. En sådan ny handlingsorientering förbereder för det legitima i att exempelvis utöka den individuella friheten för lärare, elever och föräldrar att relatera verksamheten till de egna intressena och uppfattningarna av verksamhetens innebörder. Samtidigt möjliggör mål- och resultatstyrningen att vissa erforderliga kunskaper, i relativa termer, ganska enkelt kan utvärderas. De lokala möjligheterna att med fria tyglar utveckla utbildningen i en autonom och självvald inriktning kring skärs i avsevärd grad av de allmänna- och programspecifika mål som fastslås i läroplanen (Läroplan 1994). Detta i sak kvalificerande styrningsmedium, finner inte bara sin legitimitet i retoriken kring arbetsmarknadens behov utan även genom teser kring livslång individuell utveckling och ett demokratiskt deltagande. För att det senare överhuvudtaget ska vara möjligt är det nödvändigt för eleven att tillgodogöra sig vissa beständiga och i målbeskrivningarna fastslagna kunskapskriterier.

Vi ska fortsätta diskussionen kring införandet av en ny läro- och kursplan som ger anvisningar om den målstyrda skolan. Den politiska intentionen i dessa samt i mer nytillkomna reformeringstexter tycks alltså vara att söka balansera en medborgarbildande retorik med en kvalificerande.

Till följd av internationalisering, hög förändringstakt i produktionen med allt större inslag av kunskapsintensiv produktion och nya organisationsformer ökar näringslivets behov av relevant kompetens hos arbetskraften ... Det som produceras kommer i framtiden i allt större utsträckning att bygga på kunskap, effektivitet och kreativitet (Prop 1997/98:169, s 16-17).

Sättet att skriva om kvalificering avser sätillvida i första hand skolans formella uppdrag av att förmedla ett, i kursplaner och betygskriterier "givet" innehåll, framskrivet i syfte att tillhandahålla eleverna de kunskaper som krävs för fortsatta studier och/eller inträde på arbetsmarknaden. Samtidigt är retoriken riktad mot att eleverna ska erbjudas att utveckla vissa specifika "nyckelkompetenser". Målen för gymnasieskolan förskjuts sålunda från att i första hand ha inriktats mot måluppfyllelse i kärn- och karaktärsämnen till att dessa ämneskategorier som helhet betraktat ska erbjuda eleverna

vissa kompetenser. Med andra ord en diskursiv riktningförändring mot kompetensmål bortom de enskilda ämnenas syften. Exempelvis anförs kreativitet, flexibilitet, självständighet och utvecklingsförmåga med mera som viktiga kompetenser inför ett framtida yrkesliv (Prop 1997/98:169).

Sammanvägningen av politiska intentioner är dock inte oproblematisk, framförallt beträffande konkretiseringen av demokratiska ideal i förhållande till måluppfyllelse, betygskriterier och fixa kunskapskrav. Paula Blomqvist och Bo Rothstein (2000) talar om detta i termer av demokratins svarta hål. De som i realiteten beslutar och anger ramarna för det faktiska genomförandet, tjänstemän och offentliga organ såsom Skolverket, kan svårligen avkrävas ansvar för att inte följa politikernas intentioner som exempelvis att lagstifta om en likvärdig utbildning. Ur detta "tjänstemannaperspektiv" finns det sålunda inga direkta argument varför skolan ska förvaltas av en offentlig huvudman eftersom vad som i reella termer kommer till uttryck i praktiska undervisningssituationer i hög grad formeras av skolaktörerna. Det tycks även som om den konkreta undervisningen i första hand riktas mot en kvalificerande gymnasieskola, utan direkt koppling till elevernas tidigare erfarenheter och värden, vilken i sin tur, beroende på hur saken uppfattas, i första hand ämnar att selektera eller reproducera arbetskraft (Englund 1996, Hjalmskog 2000). Medvetenheten om att detta är en realitet medför att gymnasiepolicyen diskursivt styrs mot mer medborgarbildande ideal, som till exempel demokratiska arbetsätt och att studierna ska uppfattas som meningsfulla av den enskilde eleven (Med demokrati som uppdrag 2000).

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har (Läroplan 1994, s 8).

Gymnasieskolan måste utformas så att den upplevs som meningsfull av alla ungdomar och motiverar dem att anstränga sig. Gymnasieskolan får inte av några elever betraktas eller upplevas som en allmänt uppehållande åtgärd. ... Ambitionen måste sålunda vara att genom stöd och stimulans ge varje elev möjlighet att uppnå målen (Prop 1997/98:169, s 16-17).

Policyn kring gymnasieskolan har under senare år än tydligare specificerat hur relationen rörande meningsskapande och demokrati kan tänkas realiseras i undervisningen (En fördjupad studie... 2000, Med demokrati som uppdrag

2000). I första hand handlar detta om att uppfatta undervisning som en intersubjektiv företeelse. Hur språk och kommunikation integrerar individer in i pågående mönster av sociala relationer. Policyproducenterna (En fördjupad studie... 2000) söker konkretisera dessa utgångspunkter och skriver att kunskapsprocesser i första hand realiseras och etableras via kontextuellt förankrad kommunikation. I realiteten bör undervisning då handla om att skapa förutsättningar för samtal, där målsättningen är att uppnå något slags konsensus mellan aktörerna. Detta kan även begripliggöras i ljuset av Tomas Englund's (1995) förslag om att utbildning i första hand ska baseras på en demokratisk konception. Denna är grundad i en kommunikativ rationalitet vilken lyfter fram en medvetenhet om att ett visst innehållsval även innebär att annat innehåll utesluts. Undervisningsprocessen söker i första hand ge ökad klarhet beträffande betydelsen av skilda perspektiv och att ge argument för och emot.

Ett relevant förklaringsanspråk till den typ av policyretorik som diskuterats, ger Christer Fritzell (1988) som menar att det måste finnas ett visst inslag av vad som här beskrivits som ett medborgarbildande tal om skolan, för att legitimera en nyliberalistiskt underbyggd grundidé om utbildning som kvalificerande. Utbildningspolicy har i den meningen att finna legitimitet i förhållande till samhällsliga förändringar och individuella aspirationer. Låt mig förklara detta ytterligare.

I tider av en alltmer osäker tilltro till arbetsmarknaden och ökad samhällelig segregation kommer skolans agerande personer att kräva något mer än ett funktionellt rättfärdigande (Habermas 1999). Utbildningssystemet erbjuder vissa typer av kunskaper som viktigare och nödvändigare än andra. En "tågresenär" kan stå ut med en, ur individuell synvinkel, händelsefattig och meningslös resa eftersom destinationen är den eftersträvsvärda, fastlagda och reella. Utbildningspolicyns legitimering sker så att säga via en i relativa termer "oproblematiserad" kvalificering mot en yttre arbetsmarknad genom att tågresenären får arbete. På ett individuellt plan kan detta begripliggöras via Paul Willis (1981) analys av "the lads". Dessa ungdomar anpassar sig inte till skolkulturen utan låter den egna, arbetarklasskulturen vara vägledande för stil, uppförande, värderingar och önskningar eftersom det eftersträvsvärda är att bli arbetare.

Då de strukturella förutsättningarna för denna legitimeringsgrund försvinner inbjuder det samtidigt till en nyorientering av utbildningspolicy. Anthony Giddens (1991) menar att personliga insatser och osäkerhet i förhållande till exempelvis utbildning upplevs som subjektiva ställningstaganden av ungdomar samtidigt som en marknadsideologi frammanar just en sådan känsla. Den nyliberala diskursens betoning på ekonomisk individualism

ger sålunda näring åt och närs av sociala förändringar som uppmuntrar individualisering med ett absolut krav på reflektion över de till buds stående alternativen (Ball; Maguire & Macrae 2000). Detta samspel mellan samhälleliga förändringar och individuell "common sense" förståelse för möjliga livschanser medför i just detta avseende att tågresenärsstruktureringen av utbildningspolicy avlegitimeras. Ett skeende Wahlström (2002) diskuterat som ett brott i ansvarsdiskursen, vad Ulf Schüllerqvist (1996) i en grundskolekontext beskriver som en förflyttning av den skolpolitiska diskursens värdebas från ett kollektivistiskt till ett individualistiskt synsätt eller det som Englund (1993) beskriver i termer av att de politiska utgångspunkterna för utbildning har förflyttats från "public good" till att i huvudsak gälla "private good". Tågresenärsstruktureringen finner då inte legitimitet eftersom de fixa destinationerna blir suddiga och diffusa. När slutdestinationerna framstår som högst osäkra och otydliga för eleven måste resandet få ett annat och mer självmotiverande värde för att legitimera aktiva arbetsinsatser i skolan. Det är i detta sammanhang som jag menar att en "förstärkt"⁵ medborgarbildande diskurs är nödvändig för att legitimera en i huvudsak framtidskvalificerande grundidé för gymnasieskolans utbildningspolicy.

Ny lärandekultur?

I linje med dessa förändringar i diskursordningen för gymnasieskolans policyproduktion står den samhälleliga retoriken kring det "livslånga lärandet", vilken jag ger två tolkningsmöjligheter. Å ena sidan innebär den teknologiska utvecklingen att individer måste vidareutbilda sig inom sina respektive yrkespositioner för att så att säga "hånga med" i utvecklingen. Å andra sidan syftar retoriken kring det livslånga lärandet mot att individen har att förhålla sig till en marknadsideal konkurrenssituation vilken är tänkt att tillgodose det globala kravet på en kvalificerad, flexibel och teknologiskt bildad arbetskraft som ska upprätthålla den nationella konkurrenskraften. Det senare resonemanget understryker den tendens som pekar mot att utbildningssystemet producerar en ny typ av lärandekultur.

Stephen J Ball, Meg Maguire och Sheila Macrae (2000) menar att en policy, som legitimeras via en nyliberalistisk diskurs understödjer en lärandekultur, i den breda bemärkelsen av att socialiseras in i samhället (skaffa familj, få arbete, vara självförsörjande, utöva fritidssysselsättningar etc), där den underliggande betydelsen är att eleverna förväntas uppfatta sig själva som en konstant förnyelsebar resurs vars främsta betydelse ligger i deras bidrag till ekonomin. "... you are your skills" (Ball; Maguire & Macrae 2000, s 8). Detta står i kontrast till det som tidigare diskuterats i termer

av tågtrafik, där lärandekulturen och den individuella "common sense" förståelsen innebar gemenskap, samarbete, individuella behov och elevers lika värde. I ledbanden av en nyliberalistisk diskurs följer sålunda att eleverna måste kunna göra strategiska val för att uppfylla de principer som marknaden förutsätter för sin funktion och legitimering. Med all tydlig visshet kommer detta att gynna de grupper i samhället som inom det interna nätet av sociala relationer har möjligheter att föra fördjupade diskussioner om de innebär vissa val antas leda till emedan andra elever som saknar dessa socio- kulturella och ekonomiska förutsättningar kommer att utföra mer slumpmässiga val och i förhållande till just marknadens principer, "kvalitativt sämre" valalternativ. I den bemärkelsen tenderar gymnasieskolan att inte kunna förändra rådande sociala ojämlikheter i samhället genom att vidga och utveckla "handlingsramarna" för elever utifrån ett individualistiskt perspektiv.⁶ Vad som likväl möjliggör denna policyförskjutning är att de starka legitimeringsmekanismer som råder kring den nyliberala diskursens betoning på individualism och dess rationella likvärdighetsideal, upprätthålls via en "common sense" förståelse av att individualisering kräver valfrihet.

Några avslutande reflektioner...

I ovanstående avseende tycks alltså det strukturella utfallet av utbildning komma att bli likartat det som gällt under tidigare seklers predestinerade karriärinriktningar. Skillnaden är bara att selekteringen av elever i den konkreta praktiken sker i mer subtila former, även om det tidigare påtalade meritokratiska antagningsförfarandet erbjuder vissa möjligheter för studiemotiverade elever. Inte desto mindre upprättar ett decentraliserat utbildningssystem pedagogiska friutrymmen för elever, föräldrar, lärare att ta tillvara på. Ambitionen i det följande är inte att på empirisk grund i detalj fastslå hur detta hänger ihop, istället önskar jag avslutningsvis att skissera konturerna av en alternativ möjlighet att uppfatta decentraliseringens och valfrihetens innebörder.

Mot bakgrund av vad som sagts tidigare kräver legitimeringen av en kvalificerande intention, understödd av en nyliberalistisk diskurs, ett visst mått av medborgarbildande inslag för att kunna förstås som rimlig och rättfärdig av individer i allmänhet och för de som verkar i gymnasieskolan i synnerhet. Artikeln pekade inledningsvis ut gymnasieskolans projektarbete som ett gott exempel på en sådan policyinriktning. Vi ska kort fortsätta på den tråden men med ett omvänt resonemang i förhållande till det tidigare förda. I ett undervisningskonkret sammanhang kan projektarbetet heller inte uteslutande baseras på en medborgarbildande diskurs utan att vissa

mått av kvalificerande inslag är involverade i skeendenas inramning. Det vill säga att legitimeringen av en medborgarbildande diskurs även den kräver ett visst minimimått av kvalificerande inslag för att undervisningen också ska kunna legitimeras ur effektivitetssynpunkt. Med andra ord är det inte möjligt för eleven att utifrån individuella intressen eller böjelser självständigt välja vilken inriktning som helst mot grundval av att den är motiverande.

Det är i detta relationella perspektiv som jag menar att det pedagogiska friutrymmet ska sökas (jfr Fritzell 1988). Det konkreta problem som utbildningen då måste hantera är att finna vägar där arbetsmarknadens, branschorganisationernas eller den högre utbildningens implicita eller explicita krav på utvecklandet av utbildningsverksamhetens inriktning balanseras mot en medborgarbildande diskurs. Vad det handlar om i denna normativa terminologi är att ge alternativ till den slagsida som etableras via en nyliberalistiskt understödd diskursordning. Det vill säga hur det är möjligt i ett konkret undervisningssammanhang att överskrida den ekonomiska individualismens betoning på individens framtida bidrag till arbetsmarknaden, likväl som de individuella valens faktiska innebörder. Ett alternativt sätt att basera undervisningen på skulle då kunna innefatta den interna relationen rörande den nyliberalistiska- och medborgarbildande diskursen i syfte att faktiskt lyfta fram dess uppenbara motsättningar. Projektarbetets inriktning skulle därigenom inte kunna genomföras på ettoreflekterat sätt, utan faktiskt centreras mot att synliggöra och medvetandegöra denna relationella karaktär. Med andra ord konkretisera dialektiken rörande arbetsmarknadens effektivitetskrav på relevanta kunskaper samtidigt som elevens medbestämmande och personliga utveckling i ett medborgarbildande perspektiv beaktas.

Noter

1. I skilda komparativa studier (Whitty; Power & Halpin 1998, Power & Whitty 1999) har det svenska utbildningssystemet beskrivits och jämförts med länder som England och Australien där en nyliberal diskursiv legitimering har nått väldigt långt. Författarna ställer sig frågande till hur det kan komma sig att ett land som Sverige, där utbildningssystemet under lång tid präglats av statlig implementeringspolicy, så markant skiftar utgångspunkter för skolutveckling.
2. Donald Broady skriver i en inledande del av SOU 2000:39 kring hur den nya struktureringen av gymnasieskolan möjliggör eller begränsar vissa elevkategoriers potentialer att utnyttja vad som erbjuds. Samtidigt som en utökad valfrihet erbjuder de högsta samhällsklasserna en större möjlighet att finna de "rätta" och mest fördelaktiga utbildningsvägarna för sina barn innebär ett meritokratiskt antagningsförfarande att utbildningskonkurrensen ökar. Med andra ord ges, med Broadys ord, "plugghästarna chans att springa förbi rikemansbarnen ..." (s 7).

3. Fritzell (1988) menar att ideologiskt grundade marknadskrafter griper in i utbildningens arbetsmarknadsrelaterade- men även individuellt meningsskapande funktioner. Den huvudsakliga frågan som Fritzell ställer sig är, hur det är möjligt att strukturera utbildning så att de två funktionerna, relevanta kunskaper för en framtida arbetsmarknadsetablering och personlig utveckling, tillgodoses. Förslaget från Fritzells sida är att finna ett kritiskt alternativ som hanterar utbildningens underordning gentemot marknadskrafterna och därigenom tillgodoser utbildningens autonomi. I korthet innebär det kritiska alternativet en konkret integration av marknadsmässiga överväganden och individuell utveckling. Genom att sätta fokus på den interna relationen mellan dessa funktioner i konkreta undervisningssammanhang kan en tydlig tematisering av de uppenbara motsättningarna komma till stånd.
4. Lilie Chouliaraki och Norman Fairclough (1999) menar att en diskursordning är den diskursiva aspekten av den sociala kamp och ordning som pågår och etableras inom exempelvis utbildning. En diskursordning skapas och upprätthålls av skilda diskurser som "tävlar" om de historiskt korrekta legitimitetsanspråken. Diskursordningen representerar alltså den diskursivt organiserade logiken för utbildning. Ifall en förändring sker i rådande diskursordning talar detta även för en pågående social och kulturell förändring (se även Fairclough 1992 och Fairclough 1995).
5. Se *En fördjupad studie...* 2000 och *Med demokrati som uppdrag* 2000.
6. I ett avseende tycks denna tilltro till individen grundas i det vetenskapliga samhällets tes om en existerande metodologisk individualism. Denna förutsätter att socialt liv konstitueras genom individers handlingar vilka grundas på inre drivkrafter och motiv i syfte att förverkliga personliga intressen. En individualistisk ram för tolkning av handlingar medför samtidigt ett förbiseende av kollektiva, organisatoriska och relationella processer (Tilly 2000).

Referenser

- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983): *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, Stephen J; Maguire, Meg & Macrae, Sheila (2000): *Choice, Pathways and Transitions Post - 16. New Youth, New Economies in the Global City*. London: Routledge.
- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000): *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Blomskog, Stig & Schröder, Lena (1999): Vilka ungdomar blir arbetslösa? I Anders Gullberg & Martin Börjesson, red: *I vuxenlivets väntrum*, s 21-58. Umeå: Boréa.
- Bunar, Nihad & Trondman, Mats (2001): *Varken ung eller vuxen: "Samhället idag är ju helt rubbat."* Stockholm: Atlas.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity - Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: University Press.

- Dewey, John (1916/1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Edwards, Tony; Gewirtz, Sharon & Whitty, Geoff (2000): New schools for new times? Notes toward a sociology of recent education reform. I Thomas S Popkewitz, red: *Educational Knowledge. Changing Relationships Between the State, Civil Society, and the Educational Community*, s 111-129. New York: State University Press.
- En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena* (2000): Stockholm: Statens skolverk. Dnr 2000: 1613.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDW?W=KEY=769> (2002-09-11).
- Englund, Tomas (1993): *Utbildning som "public good" eller "private good"*. Pedagogisk forskning i Uppsala, 108. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, Tomas (1995): På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Gunnar Berg; Tomas Englund & Sverker Lindblad, red: *Kunskap, organisation, demokrati*, s 49-70. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas, red (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fritzell, Christer (1988): Social change and the transformation of educational control. *Pedagogical Bulletin*, 11. Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Frykman, Jonas (1998): *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (1997): *Young People and Social Change. Individualisation and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gerrevall, Per (1999): "Cultural studies goes to teacher education" En diskussion av kulturens möjligheter inom lärarutbildningen. I Egon Hemlin, red: *Kultur och kreativitet i lärarutbildningen rapport från två seminarier*, s 75-87. Hedemora: Gidlund.
- Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen J & Bowe, Richard (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.

- Gullberg, Anders & Börjesson, Martin (1999): *I vuxenlivets väntrum*. Umeå: Boréa.
- Gy2000. 2000:20. *Projektarbete. Kursplan, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Habermas, Jürgen (1999): *Den postnationella konstellationen*. Göteborg: Daidalos.
- Halsey, Albert Henry; Lauder, Hugh; Brown, Philip & Stuart Wells, Amy, red (1997): *Education*. Oxford: University Press.
- Hjälmeskog, Karin (2000): " *Democracy Begins at Home*". Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 94.
- Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan 1970. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lpf 94, Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden* (2000): Stockholm: Statens skolverk.
- Nilsson, Per (1998): *Fritid i skilda världar*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ozga, Jenny (2000): *Policy Research in Educational Settings – Contested Terrain*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Popkewitz, Thomas S (1991): *A Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teacher College.
- Power, Sally & Whitty, Geoff (1999): Market forces and school cultures. I Jon Prosser red: *School Culture*, s 15-29. London: Paul Chapman Publishing.
- Prop 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*.
- Prop 1990/91:18. *Regeringens proposition om ansvaret i skolan*.
- Prop1997/98:169. *Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet*.
- Roberts, Kenneth; Clark, S C & Wallace, Claire (1994): Flexibility and individualisation. A comparison of transitions into employment in England and Germany. I *Sociology*, 28(1), s 31-54.
- Schüllerqvist, Ulf (1996): Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. I Tomas Englund red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, s 44-106. Stockholm: HLS.
- SFS 1997:1212. *Skollag*.
- SOU 1989:67. *Levnadsvillkor i storstadsregion*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes.
- Tilly, Charles (2000): *Beständig ojämlikhet*. Lund: Arkiv.

- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret i skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education, 3.
- White, Stephen K (1988): *The Recent Work of Jürgen Habermas. Reason, Justice & Modernity*. New York: Cambridge University Press.
- Whitty, Geoff; Power, Sally & Halpin, David (1998): *Devolution & Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- Willis, Paul (1981): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Willis, Paul (2000): *The Ethnographic Imagination*. Oxford: Polity Press.