

Den livslånge lärlingen

Mathilda Hjorth Liedman & Sven-Eric Liedman

THE LIFELONG APPRENTICE. An official report on the future of Swedish upper secondary education, *Framtidsvägen* (Path to the Future, SOU 2008:27), makes clear that the main task of upper secondary schools is to prepare students for the future labour market. Their employability is just as central to the report as it is to the Bologna process in the field of higher education. This close adaptation to the world of employment makes a whole system of councils necessary, in which representatives of different professions and trades play a dominant part. It is also underlined, however, that students must also receive a good citizenship education, necessary for their future role as engaged citizens. In the Swedish upper secondary school of the future, history, for example, will once again be a compulsory subject. In this article, we argue that there is a tension in the report between a strict market orientation and a more idealist attitude to the value of study. We surmise that the former will prove the stronger, and find it remarkable that civic education will be shorter for students being prepared for a job directly after upper secondary school than for those intending to pursue an academic career.

Keywords: Upper secondary school, gymnasium, citizenship education, labour market, profession.

I den nya gymnasieutredning, som Anita Ferm presenterade under våren 2008, får vi veta att dagens barn- och fritidsprogram ”inte leder till några yrkesutgångar direkt efter gymnasieutbildningen”. Inte så få fortsätter istället till högskolan, något som sägs bero bland annat på att ”eleverna inte kommer tillräckligt långt i sin utbildning så att de kan börja arbeta efter avslutade studier” (SOU 2008:27, s 446).

Dessa rader kan ses som typiska för andan inte bara i utredningen utan också i de direktiv som Anita Ferm haft att utgå från. Anställbar-

Mathilda Hjorth Liedman är gymnasielärare i ämnena barn- och fritidskunskap och samhällskunskap på Krokslättsgymnasiet i Mölndal. E-post: mathilda.hjorth@telia.com
Sven-Eric Liedman är professor emeritus i idé- och lärdomshistoria vid Göteborgs universitet. E-post: liedman@idehist.gu.se

heten är det allt överordnade värdet. Får man inte ett yrke strax efter slutexamen är det ett tecken på att utbildningen inte är effektiv nog. Det är slöseri med tid och krafter att först gå från ett yrkesprogram och sedan börja studera vid högskolan.

Nu ska det blir ordning på torpet. Barn- och fritidsprogrammet ska byta namn till ”Ledarskap och Friskvård” och få ett antal inriktningar som förutsätts leda direkt till anställningar. Här ska man till exempel kunna bli massageterapeut eller få arbete på spa.

Det är enbart elever som går på det som nu ska kallas ”högskoleförberedande program” som inte ska slussas ut på arbetsmarknaden omedelbart efter studentexamen. Men där är det en annan anpassning som krävs, nämligen till högskolan. Högskolans lärare ska inte som idag få ta emot nya elever med högst skiftande förkunskaper. Gymnasium och universitet ska fogas in i varandra lika exakt som stockarna i en knuttimrad stuga. För det krävs det att universitetslärarna får ett ordentligt inflytande över innehållet på gymnasiet. (En gammal universitetslärare föreställer sig lätt vilken huggsexa det skulle bli. Mitt ämne är viktigast! Nej, det är mitt!)

Med tanke på den krassa andan i utredningen är det överraskande att det samtidigt heter att ”läroplanen i dess nuvarande form gäller, dess kunskapssyn ska ligga till grund för förslagen oavsett kunskapsväg” (SOU 2008:27, s 15). Kravet på anställbarhet ska i så fall samsas till exempel med följande mening från Lpf 94: ”Det väsentliga är att skolan skapar de bästa förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling.” Värdegrunden från samma dokument kommer inte att förlora sin giltighet, och eleverna ska också förberedas för ett liv som engagerade samhällsmedborgare. Skolan ska befordra jämlikhet och jämställdhet.

Det är spänningen mellan å ena sidan läroplanens anda och å andra sidan den nya utredningens utpräglad funktionalistiska syn på förhållandet mellan gymnasium och arbetsmarknad som befinner sig i centrum för vår uppmärksamhet. Det är långtifrån någon ny sorts spänning utan den kan snarare ses som notorisk i utredningsväsendet, något som vi kommer att ge några exempel på. Samtidigt har kraven på strikt strömformning skärpts, och dessa måste självklart ses i samband med motsvarande krav som ställs på högskolan i och genom den så kallade Bolognaprocessen. Även där gäller den benhårda inriktningen på anställbarhet (*employability*). I båda fallen kan man tala om en strikt ekonomism och ett därmed sammanhängande behov av kontroll och styrning. Till kontrollredskapen hör den genomgående kvantifieringen av både utbildningens förutsättningar och resultat. Samma iver till kvantifiering kan förmärkas i de rekommendationer

till nyckelkompetenser ”för ett livslångt lärande” som EU utfärdade i december 2006. Ofta kan man i både utbildningsväsendet och i samhället i övrigt tala om rena pseudokvantiteter, vilka trots sin ihållighet kan få en avgörande betydelse inte minst i de utvärderingar som numera kantar alla utbildningsinstitutioners väg.

I summeringen av vår kritik av gymnasieutredningen erkänner vi att den också innehåller positiva inslag. Men vi kommer fram till att den först och sist präglas av den sorts ekonomiska och administrativa rationalitet som motverkar det fria kunskapssökandet och elevernas utveckling till mogna samhällsvarelser.

Poesi och prosa

Halvt skämtsamt brukar men tala om ”poesidelen” i utredningar och läroplaner.¹ Därmed menar man de inledande, ofta lite högstämda partier som handlar om utbildningens grundläggande mening och dess mer vittsyftande mål.

Efter poesin följer prosan, som i det här fallet består av mer jordnära och detaljerade riktlinjer för utbildningens form och innehåll. Det är – så menar man vanligen – denna del som verkligen kan vara vägledande för vad som sker i klassrum och föreläsningssalar. Poesin tar man bara till vid högtidligare tillfällen.

Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27) är originell såtillvida som den inte innehåller någon poesidel. Utredaren nöjer sig med att hänvisa till den gällande läroplanen där bland annat de tankar som vi inledningsvis återgav spelar en avgörande roll. Något annat kunde hon knappast göra, eftersom det inte ingick i hennes direktiv att ge något förslag till nya allmänna riktlinjer. Det är däremot inte alls omöjligt, tvärtom sannolikt att den nuvarande borgerliga regeringen (med Jan Björklund som utbildningsminister) kommer att vilja ha en ny, kärvare poesidel. Även om så skulle vara, kommer spänningen mellan de stora svepande idéerna om kunskap och mänsklig utveckling och de mer detaljerade direktiven att bestå.

Men själva spänningen kan gestalta sig på olika sätt. När Wilhelm von Humboldt för tvåhundra år sen gav sina storstilade riktlinjer för en ny läroplan i Preussen och Litauen, hade han några ledande idéer som hade med människors mognadsprocess att göra. Barnen i småskolan behövde en fast ledning, medan de unga på gymnasiet skulle träna upp sina intellekt med i första hand grekiska, matematik och historia. Vid universitetet skulle studenterna däremot utveckla sin ”ensamhet och frihet”, mogna för sitt eget kunskapssökande. När man idag använder ”Humboldt” som ett lösenord är det lätt att tro

att det utbildningssystem som blev resultatet av hans mödor skulle motsvara hans uttalade intentioner. Men så blev det inte; vad som var möjligt i idéernas fria rymd visade sig i många stycken ogörligt i den tröga verkligheten (se Humboldt 1964).²

Samma diskrepans har dykt upp om och om igen. Enhetsskolans store ideolog, Stellan Arvidson, trodde att den nya skolformen skulle leda till ett intresse i alla kretsar för avancerade vetenskapliga och konstnärliga problem. I en riksdagsdebatt förklarade han:

Varför skulle man inte vid middagsbordet, skall vi säga i ett lantarbetarhem, kunna med fysikalisk sakkunskap diskutera atomernas uppbyggnad? Varför skulle inte murarlärlingarna under lunchpausen diskutera de sociala förutsättningarna för Shakespeares gestaltskapande? Här finns inga gränser (Richardsson 1999, s 90).

Stellan Arvidson föreställde sig alltså att folkbildningens högst ställda ambitioner skulle förverkligas i och genom en skola för alla. Vilken inställning vi än har till den grundskola som blev resultatet av de reformer som Arvidson var den främste tillskyndaren av, finns det förvisso inte någon som skulle vilja påstå att Arvidsons förutsägelser gått i uppfyllelse.

Det råder också enighet om att intentionerna bakom utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) från början av 1990-talet ingalunda förverkligats i den skolverklighet som utvecklats under de senaste 15 åren. Ingen har vittnat värtaligare om detta än utredningens huvudman Ulf P. Lundgren i ett minnesvärt samtal med Donald Broady i *Ord & Bilds* stora skolnummer från 2006 (Broady & Lundgren 2006).

I sanningens namn ska också påpekas att reformer som ter sig allt annat än poetiska också kan misslyckas i väsentliga avseenden. Vi behöver bara tänka på den stora högskolereformen 1977 som visserligen innebar en djupgående förändring men som på många avgörande punkter rann ut i sanden. De rent bysantinska hierarkier av styrelser och nämnder som reformen föreskrev monterades snart ner, både studenter och lärare fick större frihet än som avsetts, och fil.kand.-examen liksom en rad andra liknande beteckningar återinfördes, annat att förtiga.

Den nu framrullande reformvågen, med Bologna-processen för universiteten och de nya planerna på ett nytt gymnasium, är samma andas barn som den så kallade H 77. Det är även nu fråga om en strikt reglering och likriktning; inga avvikelser ska tolereras, lärarna ska ha samma mål i sikte – i dag gäller det elevernas anställbarhet – och eleverna ska veta exakt vart de är på väg. Anpassningen till arbetsmarknadens hårda realiteter ska vara total.

Det säger sig självt att det är ett slags idealvärld som aldrig fullt ut kommer att förverkligas. Det kommer att dyka upp undantag. Verkligheten kommer att sippra ut genom planernas betongformar och här och var rentav spränga dem.

Men även om planerna inte fullt ut kan förverkligas ökar spänningen mellan å ena sidan höga ideal som demokratisk fostran eller det fria kunskapssökandet och å andra sidan kraven på skolinstitutionernas strikta anpassning till olika slags marknader. Om vi ser närmare på gymnasieutredningen – och det är ju avsikten med denna artikel – så är det tydligt att den, i den mån den kommer att genomföras, kommer att ytterligare försvåra utvecklingen av skolans mer subtila mål.

Detta är visserligen något som utredaren på sätt och vis förnekar. Den ökade specialisering i studierna, som yrkesinriktningen kräver, står inte, säger hon, ”i motsats till att eleven även ska förberedas för ett aktivt deltagande i samhällslivet och ges möjlighet att utveckla generella kompetenser som problemlösningsförmåga, samarbetsförmåga och kommunikativ förmåga” (SOU 2008:27, s 27). Det ges inte några skäl till detta påstående.

Makten över skolan

En av nyckelmeningarna i den nya gymnasieutredningen (SOU 2008:27) finner man på sidan 19: ”I praktiken innebär dagens situation en mycket stark producentstyrning i stället för att gymnasieskolan ska genomföra ett uppdrag som formuleras av den statliga politiska nivån så som den beskrevs när reformen presenterades i början av 1990-talet.” Utredaren har här främst i åtanke den enorma mångfald av kurser som karakteriserar dagens gymnasieskola. Den bör minskas ner betydligt, menar hon. Det krävs en nationell likriktning, en mer bestämd specialisering och ”en mer utvecklad utvärdering” (SOU 2008:27, s 20).

För att uppnå denna likriktning och jämförbarhet måste ett helt system av råd som ska övervaka gymnasiets utveckling skapas. Det är en närmast ecklesiastisk hierarki som skisseras. I centrum finns Nationella rådet för utbildning. Här ska avnämarna få en framskjuten plats, och en huvuduppgift blir att förändra gymnasieutbildningarna i takt med att arbetslivet stöps om. Därtill ska varje program ha sitt eget råd och för det tredje ska ett nätverk av lokala programråd utvecklas. Hela detta rådsystem krävs enligt utredaren för att klara av den exakta kalibreringen av förhållandet mellan gymnasium och arbetsliv. Den tjänar också till att minska det omedelbara inflytandet för ”de professionella” vid gymnasierna, alltså rektorer, lärare och

annan skolpersonal. Dessa ska i stället noga följa de examensmål som programråden fastställt.

Kort sagt, skolornas inflytande över utbildningens form och innehåll ska minska. Avnämarna ska få mer att säga till om. En huvudtanke från 1960- och 70-talens reformdiskussioner återkommer därmed.

Problemet hur man idag ska kunna anpassa gymnasiet – liksom för den delen universitetet – till en snabbt skiftande arbetsmarknad ställs inte på sin spets. I själva verket måste den precisa anpassningen förutsätta ett ständigt föränderligt kursinnehåll liksom av oavlätlig nyorientering.

Det finns en viktig skillnad mellan lärlingsutbildningen och den gymnasiala yrkesutbildningen. Lärlingarna är i princip redan ute på arbetsmarknaden, medan eleverna på de yrkesförberedande programmen trots gästspel i yrkeslivet är kvar på sin skola. De senare tycks rentav befinna sig i ett slags mellanläge – det ska trots allt finnas en väg öppen för dem till högskolestudier.

En av de stora uppgifterna, kanske den viktigaste, för utredningen var att stänga dörren för det så kallade individuella programmet, som i det nu gällande gymnasiet blivit både tillflyktsort och avstjälpningsplats för så många unga. Riktigt så blir det inte enligt utredningen. Det ska visserligen inte längre vara ett program utan ett ”individuellt alternativ”, och för det är enbart ungdomar med speciella svårigheter kvalificerade. Högst tidstypiskt har utredaren främst de så kallade bokstavsbararna i åtanke. Det tycks alltså vara vissa typer av medicinska diagnoser som kan sätta den överordnade normen om allas anställbarhet ur spel.

Med tanke på hur illa den kommunala vuxenutbildningen farit under senare år är det med intresse man läser vad som sägs om denna. Huvudsaken är tydligen att den ska knytas närmare samman med den övriga gymnasieskolan. Dess betydelse i ett samhälle där det så ofta talas om ”det livslånga lärandet” borde vara enorm, men i praktiken märks inte mycket av detta.

Nyckelkompetenserna

Det livslånga lärandet är ett kärt tema på många håll. Begreppet har en anknytning till den klassiska nordiska folkbildningstraditionen, men det förknippas idag oftare med samtidens rörliga arbetsmarknad i allmänhet och mer speciellt med Lissabonfördraget 2000, där detta lärande utgjorde en huvudpunkt. Det är i förlängningen av detta som EU utvecklat sina *Rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande* (2006).³ Själva begreppet ”nyckelkompetens”

användes redan i början av 1970-talet av en tysk ingenjör vid namn Rolf Mertens. Det utvecklades sedan bland annat i en OECD-rapport, för vilken en grupp forskare med Dominique Simone Rychen från Schweiz i spetsen bar huvudansvaret. Denna OECD-rapport utgör den omedelbara bakgrunden till EU-dokumentet. Men EU:s rekommendationer innebär samtidigt en påfallande trivialisering av huvudtankarna i Rychens arbete. En engagerad diskussion om relationerna mellan olika tänkbara kompetenser byts ut mot en enkel uppräkningslista som ser ut på följande sätt:

1. Kommunikation på modersmålet.
2. Kommunikation på främmande språk.
3. Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens.
4. Digital kompetens.
5. Lära att lära.
6. Social och medborgerlig kompetens.
7. Initiativförmåga och företaganda.
8. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

Särskilt påfallande är torftigheten i EU:s bestämning av nyckelkompetens nummer 5, Lära att lära. I OECD-versionen rör det sig om en förmåga att reflektera över det man lärt sig och att foga in det i en livslång process som lätt skulle kunna förknippas med begreppet bildning (även om själva ordet inte förekommer i Rychens rapport). I EU-dokumentet blir det snarare fråga om en tämligen torftig uppräkningslista av färdigheter av typ studieteknik. Över huvud är det utmärkande för dessa rekommendationer att kompetens och därmed kunskap reduceras till teknikaliteter.

Det ligger nära till hands att förknippa denna skillnad med två olika uppfattningar om vad livslångt lärande innebär. Enligt den ena gäller det en process där olika kunskaper och erfarenheter fogas samman till en enhet. Enligt den andra innebär det snarare en passiv anpassning till en snabbt föränderlig arbetsmarknad, där en individ som förlorat sitt arbete måste vara beredd att omedelbart skola om sig för en ny arbetsuppgift, oavsett hur denna förhåller sig till hennes eller hans tidigare verksamheter.⁴ I Rychen-gruppens föreställningsvärld är målet ett livslångt lärande i den tidigare meningen. Den andra bilden låter sig däremot anas i EU-rekommendationerna. Tyvärr är det också den som kan anas i den nya gymnasieutredningen med dess krav på skolans minutlösa anpassning till den rådande arbetsmarknaden.

Man kan fråga sig om inte just arbetsmarknadens föränderlighet borde bädda för en annan syn på skolans uppgifter, nämligen att elev-

erna skulle få en så bred både praktisk och teoretisk kunskapsbakgrund som möjligt, givetvis med den variation som deras olika möjligheter och intressen motiverar till. I så fall skulle de vara bättre förberedda för skiftande arbetsuppgifter än om de skolats för en mycket speciell, kanske snart överspelad verksamhet.

Utmärkande för EU-texten är vidare en mer eller mindre underförstådd föreställning om att kunskapsresultat kan kvantifieras. Varje nyckelkompetens preciseras i termer av kunskaper, färdigheter och attityder. I vissa fall leder det till helt poänglösa påståenden – till exempel att den kompetente matematikernas attityd bland annat består i respekt för sanningen!

Nu är denna tredelning av kompetenser vanlig i många typer av utvärderingar och examinationer. Ibland används till och med förkortningen KSA (knowledge, skill, attitude). En viktig bevekelsegrund för denna indelning är föreställningen att den lätt låter sig kvantifieras. Kvantifieringar av studieresultat och kompetenser är förvisso inte något nytt fenomen. Standardiserade betygssystem har funnits i mer än 200 år (se Aas 2006). Men iveren att få fram jämförbara siffror för snart sagt alla prestationer i skolvärlden liksom på många andra håll i samhället är idag större än någonsin tidigare. I själva verket innebär det att vi vid sidan av rimliga kvantiteter också omges av en växande mängd rena pseudokvantiteter, där komplexa värderingar och svår-fångade omdömen omvandlas till skenbart exakta siffror. En stor del av den populära skoldebatten – inte minst den som numera drivs från högsta ort, från utbildningsdepartementet – utgår från kvantitativa beräkningar av olika slag, bland vilka många är högst dubiösa.

Nu är detta givetvis inte något som den nya gymnasieutredningen går in på. Men den förutsätter fler och fler detaljerade utvärderingar på hela gymnasienivån. Det nuvarande utvärderingsväsendet präglas just av dragningen till skenbart exakta tal av olika slag. Det vore lovvärt om hela denna sektor granskades kritiskt och förutsättningslöst så att omotiverade siffror inte längre får stå i vägen för kvalificerande omdömen.

Där medborgarna ska ta form

Som vi sett tänker sig utredaren att den stränga yrkesinriktningen likväl inte ska hindra eleverna från att kunna förbereda sig för ett framtida liv också utanför anställningens begränsade ramar. Tre ämnen som hon här tillskriver en avgörande roll: historia, religions- och samhällskunskap (SOU 2008:27, s 356). Historieämnet blir ett gymnasiegemensamt ämne – det som idag kallas kärnämne (SOU 2008:27, s 340) och hamnar därmed i paritet med de båda andra.

Kurserna i yrkesprogrammen blir dock avsevärt mindre, och de ska tydligt komplettera varandra.

Historieämnet koncentreras över lag till modern, till och med mycket modern tid. 1900-talet och det begynnande 2000-talet befinner sig i fokus. Kronologin går inte längre tillbaka än till de båda stora revolutionerna, den industriella och den franska. Betydelsen av framväxten av de stora samhällsideologierna framhävs.

Det finns mycket att säga om detta. En uppenbar risk är att historieundervisningen kommer i närheten av det program som Forum för levande historia har, nämligen att skilja mellan goda och onda samhällssystem, utpeka några avskryvbara ideologier och underförstå att demokratin av svensk modell är historiens goda alternativ och förnuftiga slutmål. Det viktiga måste vara att ge gymnasisterna möjlighet till en rimlig förståelse av historiska samband och att ge dem redskap för deras framtida ställningstaganden. Här måste naturligtvis samhällskunskap och historien samspela; samhällskunskapen ska inriktas på dagens svenska samhälle, demokratin och ekonomin, men här får naturligtvis inte världen utanför Sverige glömmas bort.

En annan risk med historieämnet är det extremt korta tidsperspektivet. Svårigheterna blir uppenbara om man betänkar att religionskunskapen ska ses i samband med historia och samhällskunskap. De stora religionerna är årtusenden gamla! Det går inte att förstå vare sig kristendom, islam, judendom, hinduism eller buddhism utan att ta i beaktande deras långa historia och de samhällen i vilka de vuxit fram.

Argumentet mot vidare tidsramar är förstås att stoffet i så fall blir alltför omfattande. Mot detta kan man säga att en skicklig pedagogik kan klargöra tidsavstånd och historisk utveckling utan att överhoppa eleverna med detaljer. Historiens tidsperspektiv kan här samordnas med evolutionsbiologins, där tidrymderna är ännu mycket väldigare men för den skull inte måste bemängas med hopar av enskildheter för att själva evolutionens fenomen ska kunna klargöras. En historieundervisning som är kronologiskt provinsial förvanskar perspektiven lika mycket som en geografisk provinsialism.

En tredje invändning mot förslaget mot upplägget är givetvis att det är svårt att förstå att eleverna i de yrkesförberedande programmen behöver förbereda sig så mycket mindre för sitt kommande samhällsliv än kamraterna som siktar vidare mot högskolestudier. Argumentet att en del av de senare kommer att läsa historia, religions- eller samhällsvetenskap vid universitetet håller inte. Varför ska blivande läkare och civilingenjörer förbereda sig mer för sin framtid som goda medborgare än massageterapeuter?

Sammanfattande synpunkter

Det finns positiva ting att säga om den nya gymnasieutredningen. Här nöjer vi oss med två av dem. Dels gäller det påpekandet att den ”information som ges inför valet av gymnasieskola många gånger [har] karaktär av marknadsföring” (SOU 2008:27, s 19). Det är ett viktigt påpekande (som för övrigt skulle vara lika träffande när det gäller universitet och högskolor). Reklamkampanjerna för det ena eller andra gymnasiet snedvrider inte bara saklig information. Den engagerar också skolledning och lärare på ett hinderligt sätt. Det viktigaste tycks bli att locka elever till skolan, inte att ge dem bästa möjliga undervisning. Vidare är det bra att ansvaret för praktikplatser i framtiden också ska ligga på företag och institutioner och inte på skolan enbart.

Det allt överskuggande draget i gymnasieutredningen är annars anpassningen till arbetsmarknaden. Det är nästan exakt den arbetsmarknad som föreligger idag – eller som förelåg för ett år sedan, (innan konjunkturerna börjat vända) – som ger mönstret åt förslaget. Utredaren är givetvis inte omedveten om arbetsmarknadens förändrighet. För den framtida anpassningen föreslår hon därför ett helt system av råd i vilka representanter för arbetsmarknaden spelar en avgörande roll.

En alternativ syn på förhållandet mellan gymnasium och framtida sysselsättning, där en större bredd i utbildningen skulle ge beredskap för framtidens snabbt skiftande arbetsmarknad, diskuteras över huvud inte.

Den nu gällande arbetsmarknaden står i centrum för utredningen. Det heter visserligen på ett ställe: ”Eleven är huvudpersonen på gymnasieskolan” (SOU 2008:27, s 176). I en mening är det förstås en trivialitet: en skola utan elever är meningslös. Samtidigt spelar elevernas önsknings inför framtiden ingen större roll för utredningens utformning. Ett av skolans stora problem idag är att så många unga vill ägna sig åt verksamheter som är helt olämpliga om man enbart ser till arbetsmarknadens behov. Man behöver bara tänka på den väldiga mängd gymnasister som idag väljer att gå på Estetprogrammet, trots en ytterligt begränsad och osäker arbetsmarknad. Vi tycks ha fel ungdomar för dagens krassa arbetsmarknad. Vad gör vi åt det? – Anita Ferm har inga konstruktiva förslag utan ondgör sig enbart över att alltför få som gått på Estetprogrammet fått arbete inom det avsedda arbetsområdet. Vidare ska kärnämnet estetisk verksamhet försvinna.

Gymnasisterna ska åtminstone förberedas för ett framtida liv även utanför yrket, som aktiva samhällsvarelser, framför allt i och

genom ämnena historia, religions- och samhällsvetenskap. Frågan är varför förberedelsen ska vara så mycket kortare för elever på yrkesförberedande program. Det framgår inte heller fullt ut hur själva undervisningen ska bli det den avser: aktiverande.

En grupp som sägs ha alltför stort inflytande över gymnasiet nuvarande utformning är ”de professionella”, alltså skolläda och lärare. Så formar sig den nya gymnasieutredningen till raden av skolutredningar som söker marginalisera den grupp som ändå har det direkta ansvaret för skolarbetet, lärarna. Perspektivet är än en gång överhetens. Men det är svårt att förstå hur man ska kunna genomföra de förändringar som åsyftas utan ett aktivt stöd från lärarkåren.

Från högsta håll, från departementet och dess chef, hör man en ström av ord som måste tolkas så att lärarna inte klarar av sitt uppdrag i dagens skola. Dokusåpan *Klass 9 A* som följdes av en väldig TV-publik skärpte bilden av att den vanlige läraren inte förmår förmedla kunskap eller ens skapa minimal ordning i en klass. Enbart en skara superpedagoger lyckas – i TV-kamerornas ljus – väcka liv i en slumrande klass. Det är väl sådana stjärnor som ska befolka kollegierummen i den framtid som gymnasieutredningen förebådar.

Noter

1. Uttrycket kan man lätt hitta på nätet också. Se till exempel *Läroplaner efter 1970*, <http://www.sub.su.se/startasok/doc/NyaLaeroplaner.pdf>. (2008-08-23). - Här åsyftar uttrycket mål och riktlinjer för Lgr 1980.
2. Wilhelm von Humboldts utredningar, promemorior och så vidare i utbildningsfrågor återfinns i *Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und Bildungswesen* (Darmstadt 1964). Litteraturen i ämnet är svåröverskådlig. Standardverket är fortfarande Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (1962, 2 upplagan Gütersloh 1971).
3. *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande (2006/962/EG)* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_394/l_39420061230sv00100018.pdf. För en presentation och kritisk diskussion av detta dokument, se Sven-Eric Liedman, *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser* (Intern rapport, Skolverket 2008). – Vad som här sägs om nyckelkompetenser bygger på den rapporten.
4. För en skrämmande bild av vad denna typ av anpassning innebär se Sennett (2007).

Referenser

- Aas, Gro Hanne (2006): *Likhet utan solidaritet? Idéhistoriske studier av karakter i utdanning og meritokrati*. Göteborg: Institutionen för idéhistoria och vetenskapshistoria.
- Donald, Broady & Ulf P. Lundgren (2006): Hela havet stormar – om skolpolitikens förvandlingar. I *Ord & Bild* (3–4), s 8–19.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): *Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und Bildungswesen*. Dramstadt.
- Lpf 1994: *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Richardson, Gunnar (1999): *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Sennett, Richard (2007): *Den nya kapitalismens kultur*. Stockholm: Atlas.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.