

## Förord

1 juli 1995 bemyndigade regeringen statsrådet Ylva Johansson att tillkalla *en parlamentarisk kommitté* för att utreda mål för ett nationellt kunskapslyft och hur det skulle kunna genomföras som en del i det livslånga lärandet. Kommittén har antagit namnet *Kunskapslyftskommittén*. I februari 1996 överlämnade den sitt första delbetänkande *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande* (SOU 1996:27).

I och med riksdagens beslut i anledning av den s.k. sysselsättningspropositionen (prop. 1995/96:222) om en särskild satsning på vuxenutbildning, som skall pågå i fem år från och med 1 juli 1997, har Kunskapslyftskommittén fått tilläggsdirektiv. Kommittén skall följa den särskilda utbildningssatsningen och ha ett samordningsansvar för dess utvärdering på nationell nivå. Senast den 1 mars år 2000 skall Kunskapslyftskommittén lämna sitt slutbetänkande.

De nya förutsättningar som förändringarna i samhället och arbetslivet innebär, ställer nya krav på vuxenutbildningen, på dess elever, lärare, rektorer och övrig personal. Eleverna måste aktivt leda och forma sitt eget lärande. Skolan måste alltmer bistå med handledning och inspiration till eleverna i deras eget arbete. Arbetsmetoder, pedagogik och organisation måste utvecklas för att motsvara dagens krav.

Kunskapslyftskommittén har i sina direktiv att överväga åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen inom den samhällsstödda vuxenutbildningen. Om kommittén konstaterar att det finns hinder i föreskrifter eller styrsystem för en pedagogisk utveckling skall kommittén lämna förslag på lämpliga förändringar. Kunskapslyftskommittén har därför bland annat intresserat sig för vuxenutbildningens organisatoriska och pedagogiska frågor av olika slag. *Vuxenutbildare ser på sig själva* (SOU 1996:188) heter den rapport som Kunskapslyftskommittén i februari 1997 överlämnade till Utbildningsdepartementet. Det är i första hand 200 komvuxenheter och statens skolor för vuxna (SSV) men också folkhögskolor och studieförbund via Folkbildningsrådet som besvarat en stor enkät med organisatoriska och pedagogiska frågor.

Kunskapslyftskommittén har också – via Linköpings universitet, institutionen för pedagogik och psykologi – under våren 1997 låtit ta fram en kartläggning *Vuxenpedagogik i Sverige. Forskning, utbildning och utveckling* (SOU 1997:120).

Kunskapslyftskommitténs syfte med föreliggande vuxenpedagogiska antologi *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus* (SOU 1997:158) är att ge perspektiv på Kunskapslyftet, att väcka reflexion och skapa dialog kring vuxenpedagogiska utmaningar och vuxenutbildningens framtida roll. Kommittén är därför angelägen att få respons från olika vuxenutbildare på de tankar som förs fram i antologin.

Den vuxenpedagogiska antologin har tagits fram vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet. Redaktörer har varit Åsa Mäkitalo och Lars-Erik Olsson. Författarna själva ansvarar dock för innehållet i sina respektive artiklar.

Vid Kunskapskommitténs sekretariat har projektet letts av Thorbjörn Levin.

Det är Kunskapslyftskommitténs förhoppning att denna vuxenpedagogiska antologi skall fördjupa både de pedagogiska överläggningar som förs hos olika vuxenutbildare och inspirera till utveckling av verksamheten, speciellt under den särskilda vuxenutbildningsåtgärden som startade 1 juli 1997.

Stockholm i december 1997

Anders Arneson

/ Åsa Sohlman  
Thorbjörn Levin  
Eva Johannesson  
Marjut Torpo

# Innehållsförteckning

<b>Introduktion till läsaren</b>	9
<b>Kunskapslyft, livslångt lärande och den särskilda vuxenutbildningsstatsningen</b> <i>Thorbjörn Levin</i>	13
<b>Bildning, lärande och samhällsförändring</b>	23
Vad skall utbildning vara till? <i>Bernt Gustavsson</i>	25
Livslångt och livsvitt lärande <i>Staffan Larsson</i>	41
Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet <i>Per-Olof Thång</i>	55
Nödvändiga basfärdigheter för vuxna i kunskapssamhället <i>Albert Tuijnman</i>	71
<b>Demokrati, jämställdhet och mångfald</b>	81
Demokrati och jämlikhet <i>Inge Johansson</i>	83
Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning <i>Eva Gannerud &amp; Inga Wernersson</i>	103
Det mångkulturella samhället <i>Charles Westin</i>	115
Hur passar den svenska kunskapsdebattens idéer lågutbildade invandrare? Att se på kunskap och utbildning ur ett sociokulturellt perspektiv <i>Marie Carlson</i>	131

<b>Den vuxenpedagogiska praktiken</b>	147
Vuxenstudier som kommunikativt handlande <i>Margreth Hill</i>	149
Utbildning för en förändrad arbetsvardag <i>Birgitta Frejhagen &amp; Anna Holmgren</i>	163
Cooperative Learning i Södertälje	181
Projektet som arbetsform	187
Vägen till ökad anställningsbarhet	195
Tre intervjuer av <i>Emma-Gunilla Lundborg</i>	
Vuxenutbildningspolitiska erfarenheter från Danmark <i>Bjarne Wahlgren</i>	203
<b>Rekrytering, vägledning och lokal samverkan</b>	217
Nya vägar i rekryteringsarbetet – exempel från Örnsköldsvik <i>Curt Ahrell</i>	219
Yrkesvägledning och samhällsförändring <i>Lars Ingvardsson</i>	231
Syo och rekrytering	239
Uppsökande verksamhet vid komvux i Dalarna Två intervjuer av <i>Emma-Gunilla Lundborg</i>	245
Ett kunskapslyft för övertaliga – Om ett utbildningsprogram för Volvoarbetare <i>Margareta Carlén &amp; Urban Herlitz</i>	253
SSVH i samverkan med skogsindustrin – distansutbildning för lågutbildade <i>Margareta Sundberg &amp; Carl-Öije Segerlund</i>	269
<b>Validering</b>	281
Validering av kunskap och kompetens för livslångt lärande <i>Danielle Colardyn</i>	283
Från reell kompetens till formella betyg <i>Thorbjörn Levin</i>	301

<b>Utbildningsanordnare – särart och pedagogiska utgångspunkter</b>	311
Studieförbunden och Kunskapslyftet. Hur påverkas den pedagogiska verksamheten? <i>Bengt-Inge Bengtsson</i>	313
Centrala drag i studiecirklar <i>Eva Andersson</i>	329
Om behovet av folkhögskolepedagogik <i>Björn Garefelt</i>	343
Folkhögskolans särart och pedagogik <i>Ragnhild Nitzler</i>	361
Komvux särart och pedagogiska utgångspunkter <i>Robert Höghielm</i>	375
<b>Efterskrift till Kunskapslyftskommitténs antologi</b>	
<i>Thorbjörn Levin</i>	387
<i>Författarpresentation</i>	391
<i>Samlade referenser</i>	397



## Introduktion till läsaren

Denna bok är vad man brukar kalla en antologi. Syftet med de olika textbidragen är att de skall ge perspektiv på och väcka reflexion kring vuxenpedagogiska frågor i relation till Kunskapslyftet. Den vänder sig till såväl lärare, skolledare, utbildningsadministratörer som till politiker och andra beslutsfattare. Vi hoppas även att boken skall stimulera till diskussion bland de vuxen(ut)bildningsanordnare som arbetar med Kunskapslyftet på det lokala planet.

En antologi är i våra ögon en bok i vilken man skall kunna se ett övergripande huvudtema, men där delarna ändå kan läsas fristående utifrån läsarens huvudintresse. Antologin innehåller reflexioner kring hur Kunskapslyftet kan betraktas och vad det kan betyda för den pedagogiska praktiken. För att förhålla sig till Kunskapslyftet som utbildnings-satsning, så menar vi att det är viktigt att sätta in det i sitt samhälleliga sammanhang. Vad är ”lyftet” tänkt att uppnå? Av vem, för vem och varför? Vad är nytt i Kunskapslyftet till skillnad från tidigare utbildnings-satsningar på vuxenutbildningsområdet? Vad sker i den pedagogiska praktiken i samband med en expansion av vuxenutbildningen och hur resonerar man om pedagogiska idéer och metoder?

I det 1:a kapitlet bjuder Bernt Gustavsson på en idéhistorisk betraktelse som sätter utbildningsoptimismen under luppen. Kapitlet som bär titeln *Bildning, lärande och samhällsförändring* innehåller olika sätt att se på (ut)bildning, vilka traditioner som finns och hur vi kan relatera oss till dessa i dagens samhälle. Innebörden i begreppet lärande diskuteras av bl.a. Staffan Larsson och Per-Olof Thång och ställs i relation till aktuella beskrivningar av samhällsförändring och framtid. Kapitlet avslutas med en text av Albert Tuijnman som beskriver aktuella policyfrågor inom utbildning utifrån ett europeiskt och internationellt perspektiv.

Det 2:a kapitlet *Demokrati, jämställdhet och mångfald*, innehåller tre klassiska problemområden som i relation till pedagogiska reformarbeten länge har varit aktuella men som på senare tid inte fått så mycket utrymme i den dominerande diskussionen om utbildning. Dessa områden kan diskuteras som problem i den praktiska pedagogiska vardagen,

men även som ett mer övergripande samhälleligt sammanhang i vilket den vuxenpedagogiska verksamheten bedrivs. Kapitlet syftar till att problematisera aspekter av dagens samhällssituation inom dessa områden och relatera dem till vuxen(ut)bildning. Här behandlas demokrati-frågor av bl.a. Inge Johansson, som relaterar till bildningsarbetet i studieförbundsverksamheten och frågar sig hur jämlikhet i dagens samhälle skall kunna åstadkommas. Inga Wernersson och Eva Gannerud tar upp jämställdhetsproblematiken och frågar sig om traditionellt ”kvinnliga” kunskapsområden hotas bli utdefinierade inom utbildningssystemet. Charles Westin tar sedan upp mångkulturaliteten ur ett samhällsperspektiv och problematiserar begrepp som assimilation och integration. Kapitlet avslutas med Marie Carlsons text som tar upp viktiga sociokulturella frågor i anslutning till lågutbildade invandrades möte med det svenska utbildningssystemet.

I kapitel 3, *Den vuxenpedagogiska praktiken*, närmar vi oss den konkreta, praktiska verksamheten. Här beskrivs några exempel på vuxenpedagogiska verksamheter som syftar till att lyfta fram angelägna områden som är aktuella just nu och som eventuellt kan inspirera det pedagogiska tänkandet. Kapitlet inleds med en text om ett laddat möte mellan lärare och vuxna med dåliga skolerfarenheter vilka försöker bättra på sin grundskolekompetens. Denna text av Margreth Hill sätter vuxnas lärande i ett socialt sammanhang, där kommunikation står i centrum. Den ger en beskrivning av hur lärande ur detta perspektiv kan te sig och utvecklas för vuxna med dåliga studieerfarenheter. I nästa text beskriver en privat utbildningsanordnare hur man med modern datorteknik kan hjälpa personer med stora läs- och skrivproblem. Datorsatsningar i undervisningssammanhang har ofta visat sig ha störst effekt för de elever och studerande som har behov av extra stöd och hjälp menar Birgitta Frejhagen och Anna Holmgren.

I kapitlet ges även några exempel i form av intervjuer med personer som arbetar praktiskt med olika pedagogiska verksamheter. ”Projektet som arbetsform” utgör det första exemplet. Detta sätt att arbeta växte fram redan i början av seklet och införlivades i den progressiva pedagogik som i dag bl.a. diskuteras under s.k. problembaserat lärande. Här görs en gruppintervju av personer som bedriver projektarbete på Kvinnofolkshögskolan samt på komvux i Göteborgsområdet inom områdena byggt teknik, kommunikativa ämnen och virtual reality.



”Cooperative learning” beskriver ett arbetssätt som visat sig fungera väl i språkligt och kunskapsmässigt heterogena grupper. Mångkulturalitet finns också som en dimension i metoden. Södertäljeprojektets utgångspunkter och arbetssätt beskrivs genom konkreta exempel på övningar och smågruppsaktiviteter.

En anställningsbar person kännetecknas av att vara flexibel, självständig och kunna förstå andra människor. En sådan person har också ett gott självförtroende och rätt utbildning. Kursen som hjälper den person som inte motsvarar denna idealtyp beskrivs i exemplet från Malmö under rubriken ”Vägen till ökad anställningsbarhet”.

Kapitlet avslutas med en text av Bjarne Wahlgren, som ger en god inblick i danska erfarenheter av utbildningssatsningar för arbetslösa. Vår förhoppning är att detta kan ge distans till den svenska vuxenutbildningspraktiken och politiken. Han ger en god inblick i vad som gjorts, hur man argumenterat och vilka konsekvenser olika utbildningspolitiska satsningar haft. Ett exempel är samverkan mellan olika utbildningsanordnare på det lokala planet, någonting som även knyter an till nästa kapitel.

I kapitel 4 *Rekrytering, vägledning och lokal samverkan*, samlas texter som rör den organisatoriska aspekten av vuxen(ut)bildning. Rekryterings- och vägledningsproblematiken förväntas bli mer accentuerad genom ambitionerna bakom Kunskapslyftet. I en inledande text diskuterar Lars Ingvardsson hur yrkesvägledningen på arbetsförmedlingen påverkas av samhällsförändringar. I en intervju diskuterar även svårigheterna för studie- och yrkesorienteringen att nå prioriterade grupper till Kunskapslyftet. Intervjun från Dalarna presenterar därefter kreativa idéer kring uppsökande verksamhet som fungerat på det lokala planet. Lokal samverkan mellan olika utbildningsanordnare tas sedan upp med några exempel. Samverkan sker nu allt oftare med näringslivet när utbildning anordnas. SSVH är ett exempel som beskrivs, där distansutbildning för lågutbildade arbetare bedrivs i samverkan med företag inom skogsindustrin. Därefter presenteras det s.k. Övervintringsprojektet av Margareta Carlén och Urban Herlitz, som diskuterar frågan om i vems intresse utbildning anordnas när flera aktörer är inblandade.

Kapitel 5 behandlar frågan om *Validering*, dvs. hur kunskaper och färdigheter som man förvärvat utanför traditionella utbildningssammanhang kan värderas som meriter. Detta är en för Sveriges del relativt ny företeelse. Danielle Colardyn ger några exempel på hur man

kan se på begreppet i ett europeiskt och internationellt perspektiv. Thorbjörn Levin diskuterar sedan hur man i Sverige skulle kunna resonera om valideringsfrågor. Avsnittet är tänkt att fungera som en bland flera startpunkter för en svensk diskussion.

Kapitel 6, *Utbildningsanordnare – särart och pedagogiska utgångspunkter*, beskriver några av Kunskapslyftets viktigare aktörer. Bengt-Inge Bengtsson och Eva Andersson berör i sina texter vad som är utmärkande för studieförbundens praktik. Björn Garefelt och Ragnhild Nitzler betraktar folkhögskolornas tradition och pedagogik, medan Robert Höghjelm skriver om hur komvux verksamhet förändrats över tid. Syftet är att ge en bild av de etablerade utbildningstraditioner som finns inom respektive verksamhet och ge möjligheter till en diskussion om hur möten och samverkan dem emellan skulle kunna se ut.

*Till slut...*

En bok om ett så stort och vitt fält som vuxenpedagogik kan aldrig vara heltäckande innehållsligt. Vi hoppas ändå att antologin kan väcka frågor och stimulera till diskussion om vuxenpedagogikens framtida roll. Arbetet med antologin och kontakterna med författarna har varit mycket stimulerande och roligt. Under tiden vi arbetat med den så har innehållet i den förändrats och ibland har det verkat som den levt sitt eget liv. Texter kan heller aldrig betraktas som ”färdiga” i innehållslig mening, även om de till slut kommer i tryck. Nu är det Din tur att som läsare och vuxenpedagog bearbeta texterna.

God läsning!

Redaktörerna

# Kunskapslyft, livslångt lärande och den särskilda vuxenutbildningssatsningen

*Thorbjörn Levin*

1990-talets början har inneburit stora omvälvningar för svensk vuxenutbildning. För folkbildningen har förändringarna mot mål- och resultatstyrning samt utbildningsinsatserna för arbetslösa inneburit en utökning av verksamheter som ställt stora – och ibland nya – krav på såväl organisation som pedagogik. För den kommunala vuxenutbildningen har omställningen och decentraliseringen varit ännu mer omfattande: Införandet av mål- och resultatstyrning i stället för regelstyrning, kommunalisering av all skolpersonal, ny läroplan, nya kursplaner och nytt betygssystem samt extra utbildningsinsatser mot arbetslösheten. Detta gäller till stor del även statens skolor för vuxna (SSV). Därtill har för såväl folkhögskolor som den kommunala vuxenutbildningen och SSV väntan på nya behörighets- och urvalsregler för högskolestudier ytterligare stört en redan komplicerad verksamhet. Det har då av naturliga skäl visat sig att organisationsfrågor har fått styra verksamheterna i större utsträckning än vad som tidigare varit fallet. Den pedagogiska diskussionen har fått stå tillbaka.

Kunskapslyftskommitténs syfte med föreliggande vuxenpedagogiska antologi *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus* (SOU 1997:158) är att ge perspektiv på Kunskapslyftet, att väcka reflexion och skapa dialog kring vuxenpedagogiska utmaningar och vuxenutbildningens framtida roll. Kommittén är därför angelägen att få respons från olika vuxenutbildare på de tankar som förs fram i antologin.

I detta inledande avsnitt i antologin redovisas först mycket kortfattat de nya krav som kunskapsstillväxt, teknikutveckling och globalisering ställer samt Sveriges möjligheter att kunna utvecklas till ett kunskapsamhälle. Utifrån detta återges sedan – också det kortfattat – Kunskapslyftskommitténs strategi för kunskapslyft och livslångt lärande, som redovisats i kommitténs delbetänkande med samma namn (SOU 1996:27). Därefter beskrivs den stora vuxenutbildningssatsningen, som startade 1 juli 1997. Slutligen redovisas utifrån kommitténs betänkande Livslångt

lärande i arbetslivet – steg på väg mot ett kunskapssamhälle (SOU 1996:164) resultat från vissa studier som behandlar utbildning och dess effekter på arbetslöshet och produktivitet.

## Kunskapstillväxt, teknikutveckling och globalisering ställer nya krav

Väldiga ekonomiska förändringar har ägt rum sedan mitten av 1980-talet, och det sociala landskapet har som en följd därav ändrats. Dessa förändringar har tvingats fram av ett antal utvecklingsströmningar så som det snabba genombrottet av informations- och kommunikationsteknologin, avreglering av varu- och finansmarknader, eliminering av hinder mot internationell handel samt globalisering och utlokalisering av tillverkningsindustrier. Dessa förändringar sker samtidigt som världens befolkning åldras, postmoderna värderingar skapas, inställningen till familj, arbete och fritid förändras och oron växer över hur välstånd skall skapas och distribueras. Den nya tekno-ekonomiska situationen för med sig nya möjligheter men också många problem av olika slag.

Det bästa sättet att möta denna ovissa utmaning är genom att förstärka kompetensen på arbetsmarknaden, hos företag och individer i syfte att möjliggöra anpassning till förändringar, förbättrad produktivitet och investeringar i ny teknik (OECD, 1994). Flexibilitet är slagordet, men det hänger samman med många faktorer – makroekonomiska, strukturella och sociala. Förmågan att anpassa sig till och utnyttja nya möjligheter beror dock först och främst på den vuxna befolkningens kunskaper och kompetens. En tillräckligt utvecklad bas av kunskaper och färdigheter är en absolut förutsättning för att nå ett högteknologiskt och högproduktivt samhälle, där arbetstillfällen och ekonomiskt välstånd kan skapas.

De länder som snabbast ställer om till kunskapssamhället kommer att ha de bästa förutsättningarna att uppnå ekonomiskt välstånd och undvika miljöproblem. En viktig faktor för att lyckas med denna omställning är kompetensutveckling och livslångt lärande. Andra viktiga faktorer är forskning och ett dynamiskt näringsliv.

## Sveriges läge

*Arbetslösheten* har stigit i Sverige. Vi har halkat efter ekonomiskt och många jobb har försvunnit. Jämfört med andra länder har genomsnittsproduktiviteten sjunkit. Bruttonationalprodukten per capita har minskat inte bara i förhållande till OECD-länderna utan även till vissa länder i Asien.

I ett internationellt perspektiv har *strukturomvandlingen* av det svenska näringslivet gått långsamt. En anpassning av produktionsstrukturen till de nya konkurrensvillkoren – med därtill hörande organisationsförändringar och kompetensutveckling – tycks dock vara på gång inom företag och förvaltningar men ännu finns mycket kvar att göra.

*Utbildningsmässigt* är Sveriges utgångsläge hyggligt. Vi har en genomsnittlig placering när det gäller befolkningens utbildning jämfört med OECD-länderna (OECD, 1996). Många länder i Asien, Central- och Östeuropa och Latinamerika satsar hårt på utbildning men har ännu inte kommit ikapp.

Utbildningsexpansionen kom dock igång relativt sent i Sverige. I *äldre* åldersgrupper finns det därför jämfört med OECD-länderna relativt många som inte har mer formell utbildning än folk- eller grundskola. Till detta kommer att bland de *yngre* är det jämfört med andra OECD-länder många som inte går vidare till högskoleutbildning.

De få internationella jämförelser som finns att tillgå när det gäller *befolkningens kompetens* visar ändå på ett mycket bra utgångsläge för Sverige. När det gäller befolkningens läsförståelse skulle Sverige ligga bäst till bland de sju länder som undersökts (OECD, 1995). En studie av befolkningens naturvetenskapliga och tekniska kunskaper gav liknande resultat för Sverige jämfört med EU-länderna och USA.

## Kunskapslyftet – en del i det livslånga lärandet

Med anledning av de ökade krav som dagens och framtidens samhälle ställer på enskilda individer såväl på arbetsplatser som privat, finns det ett behov av en generell kompetenshöjning hos den svenska befolkningen. Sverige måste satsa på en snabb utveckling av kunskapssamhället för att hävda sig i den allt hårdare internationella konkurrensen. Kunskapslyftskommittén presenterade i sitt första delbetänkande övergripande mål för en strategi för kunskapslyft och livslångt lärande. Strategin vilar på tre hörnplare: ungdomsutbildning, kunskapslyft för vuxna och livs-

långt lärande. Satsningar inom dessa områden får inte betraktas var för sig utan måste ses som en helhet.

#### *Ungdomsutbildning – ett avstamp för framtida lärande*

Ungdomsutbildningen, med början i grundskolan och fortsättning i gymnasieskolan samt för allt fler i högskolan, skall lägga en grund för det livslånga lärandet. Ungdomsutbildningen skall öppna möjligheter för vidare studier och personlig utveckling i såväl medborgar- som yrkesrollen. Detta kräver en fortsatt reformering av hela ungdomsutbildningen så att skolan, förutom att ge ämneskunskaper, även stärker individens självförtroende, sociala kompetens, problemlösningsförmåga, kreativitet och förmåga att lära nya saker.

#### *Kunskapslyftet – utifrån enskilda individers behov*

Kunskapslyftet skall vara till för de grupper som nu och i framtiden kommer att sakna de förutsättningar som krävs för att delta i det livslånga lärandet. Kunskapslyftet skall utgå från enskilda individers behov och kommer således att se olika ut för olika människor. Vad det handlar om är att utöver grundskolekompetens erbjuda gymnasiala kurser eller motsvarande som den enskilda individen behöver för att bli anställningsbar och delaktig i samhällsutvecklingen eller för att kunna gå vidare till högre studier.

#### *Livslångt lärande för alla*

Det ständigt föränderliga samhället ställer nya och högre krav på sina medborgare. Den avancerade informationsteknologin har fört med sig ett mer komplext sätt att använda sig av kunskaper i såväl arbetet som det dagliga livet. Utvecklingen mot allt plattare organisationer i företagen innebär bredare arbetsuppgifter för de anställda, följt av mer ansvar. Detta ställer ökade krav på förmågan att anpassa sig och att lära nytt under hela livet.

#### *Infrastruktur*

Statens och kommunernas insatser skall garantera rättvisan i systemet med kunskapslyft och livslångt lärande och se till att det blir en välavvägd och sammanhängande helhet. Dessutom skall staten och kommunerna garantera en god infrastruktur. Till infrastrukturen hör:

- information, rådgivning, uppsökande verksamhet och individuella utbildningsplaner

- system för validering av kunskaper och kompetens oberoende av var de erhållits
- tillgång till ett brett utbildningsutbud av god kvalitet
- uppföljning, utvärdering och forskning för systemets långsiktiga vidareutveckling
- ett sammanhängande finansieringssystem.

### *Den särskilda vuxenutbildningssatsningen – ett nationellt kunskapslyft*

Mot bakgrund av bland annat Kunskapslyftskommitténs delbetänkande beslöt riksdagen i juli 1996 att genomföra en femårig satsning på vuxenutbildning med början 1 juli 1997. Utbildningssatsningen riktar sig i första hand till arbetslösa och därutöver till anställda som helt eller delvis saknar treårig gymnasiekompetens och syftar till att öka sysselsättningen och tillväxten. Satsningen skall också bidra till att utveckla nya former för att möta vuxnas utbildningsbehov i framtiden och därmed efter femårsperioden kunna avlösas av ett nytt vuxenutbildningssystem.

Riksdagsbeslutet 1996 innebar att staten lämnar ett särskilt bidrag som motsvarar 100 000 helårsplatser per år. I enlighet med regeringens förslag i 1997 års vårproposition beslutade riksdagen 1 juni 1997 därutöver om ytterligare 10 000 utbildningsplatser per år fram till år 2000 med start redan från hösten 1997. Det innebär en sammanlagd utökning på 40 000 platser – totalt 140 000 platser år 2000. Utöver de platser som avsätts för folkhögskolan och för kvalificerad yrkesutbildning, skall kommunerna ansvara för genomförandet av satsningen. Samtliga landets kommuner och statens skolor för vuxna deltar i denna utbildningssatsning.

För att prioritera en kompetensförstärkning för arbetslösa och dem i arbetslivet som saknar fullständig grundskole- eller gymnasieutbildning införs inom ramen för vuxenutbildningssatsningen ett särskilt utbildningsbidrag på a-kasse/KAS-nivå. Detta bidrag kan erhållas under ett studieår. Efter detta ges möjlighet att studera inom ramen för ordinarie studiestöd. I riksdagens beslut i anledning av den tidigare nämnda vårpropositionen ingick också att det särskilda utbildningsbidraget behålls under hela femårssatsningen och att de som studerat på det särskilda utbildningsbidraget skall få förtur till SVUXA, om de efter det första året med särskilt utbildningsbidrag vill fortsätta sina studier på grundskole- eller gymnasienivå. Av de tillkommande platserna från

hösten 1997 skall ett begränsat antal kommuner kunna få bidrag för vuxenutbildning på grundskolenivå, om det visar sig nödvändigt för att uppfylla målen för Kunskapslyftet.

Individernas behov, önskemål och förutsättningar skall vara styrande och prägla verksamhetens utformning och innehåll. Även den lokala arbetsmarknadens behov skall beaktas. Statsbidraget fördelas utifrån inkomna projektansökningar där kommunen/kommunerna redovisar en plan för genomförandet av denna satsning. Planen kan ge exempel på målgrupper man vill prioritera, hur man avser att samverka med det lokala arbetslivet, arbetsmarknadens parter, arbetsförmedling, folkbildning, privata utbildningsanordnare m.fl. samt hur man tänker sig att arbeta med information och vägledning samt andra rekryteringsåtgärder.

Den särskilda vuxenutbildningssatsningen riktar sig alltså främst till kortutbildade. Det ställer stora krav på genomtänkta insatser vad gäller information, rådgivning, uppsökande verksamhet och individuella utbildningsplaner. Det ställer också stora krav på att de kortutbildades reella kompetens tas till vara oberoende av var de erhållits. Den måste synliggöras, beaktas vid ansökan till kurs (nivåplacering) och formaliseras i betyg. Detta kräver tillgång till ett brett utbildningsutbud av god kvalitet, där olika utbildningsanordnare dels erbjuder sådan utbildning som efterfrågas, dels samarbetar med varandra.

För att förbereda och leda satsningen har regeringen inrättat Delegationen för kunskapslyftet. Den skall inledningsvis svara för en dialog med kommunerna, lämna förslag till regeringen om fördelning av medlen samt följa verksamheten. Delegationen skall även samverka med Kunskapslyftskommittén.

## Lönar det sig?

Frågan om lönsamhet av god utbildning i ungdomsåren, kunskapslyft och livslångt lärande kan diskuteras utifrån tre perspektiv, individens, företagets och samhällets. I Kunskapslyftskommitténs betänkande *Livslångt lärande i arbetslivet – steg på väg mot ett kunskapsamhälle* (SOU 1996:164) diskuteras effekterna av livslångt lärande i arbetslivet.

### *Individen*

När det gäller effekter av utbildning i arbetslivet på lönen för yngre arbetskraft i olika länder visar OECD (1996a) och Stern (1995) på följande resultat:



- formell utbildning hos den nuvarande arbetsgivaren ger en avkastning på mellan 7 och 11 procent,
- utbildning hos en tidigare arbetsgivare ger ingen löneeffekt alls,
- tidigare externutbildning ger en avkastning på 5 procent och
- lärlingsutbildning ger en avkastning på 13 procent.

I dessa länder deltar de anställda oftast i finansiering av utbildning i arbetslivet genom lägre löner under utbildningsperioden. Så är förhållandena vanligtvis inte i Sverige, där de anställda oftast inte heller får del i avkastningen i form av exempelvis ökade löner (Björklund & Regné, 1993; Regné, 1995).

Vad gäller ungdomsutbildning visar studier över förhållandena i Sverige (exempelvis SCB, 1996) på klara samband mellan arbete och studier. Sambandet mellan hög utbildningsbakgrund och arbete samt låg utbildningsbakgrund och arbetslöshet är tydligt. Att tidigt skaffa sig en god utbildning kan alltså vara mycket lönsamt. Senare studier (Lövgren, 1997) har också visat att även sent införskaffad utbildning på högre nivå under vissa förutsättningar kan vara en lönsam affär för den enskilde.

Även om sambandet mellan dålig utbildning och hög arbetslöshet är tydligt, så finns inte samma entydighet mellan utbildning och arbete för dem som redan är arbetslösa. I en studie från Institutet för social forskning (Thoursie, 1997) redovisas att gymnasienivån – jämfört med lägre utbildningsnivåer – inte ökar chansen att få ett heltidsarbete. För kvinnorna minskar paradoxalt nog dessa möjligheter. Däremot ökar kvinnornas möjligheter att få deltidsarbete. Studier på universitetsnivå ökar däremot chansen för såväl män som kvinnor att få arbete, även om studierna bara omfattar 20 universitetspoäng. En viktig faktor för att få positiva effekter av utbildning – att öka de arbetslösas chanser till arbete – är utbildningens inriktning (SACO, 1997).

### *Företaget*

NUTEK gjorde år 1995 en större undersökning av produktivitetseffekter av formell utbildning i privata företag med mer än 50 anställda (NUTEK, 1996a och b). Företagen klassificerades som flexibla eller inte efter två kriterier: decentraliserat beslutsfattande och organiserad personalutveckling. Resultaten från undersökningen visade att 27 procent av företagen befanns ha en flexibel arbetsorganisation. De flexibla arbets-

platserna återfanns oftare i större företag än i mindre, i företag som tillhörde en koncern och i befolkningstäta regioner. Utbildningsnivån var högre i de flexibla företagen än i de andra företagen och de flexibla företagen hade fler tekniker än andra. De flexibla organisationerna var – allt annat lika – mer produktiva och hade en lägre personalomsättning och sjukfrånvaro. I tabell 1 nedan redovisas det direkta utfallet.

*Den flexibla arbetsorganisationens effekter på produktivitet, personalomsättning och sjukfrånvaro i procent (NUTEK, 96)*

<b>Aktivitet</b>	<b>Effekt (%)</b>
<b>Produktivitetsnivå</b>	<b>+ 20 – + 60</b>
<b>Personalomsättningstakt</b>	<b>- 21</b>
<b>Sjukfrånvaro</b>	<b>- 24</b>

Avgörande faktorer för företagens produktivitet utveckling skulle enligt denna rapport vara utbildning, arbetsorganisation och tillgång till information i olika typer av nätverk.

### *Samhället*

Att sambandet mellan hög utbildningsbakgrund och högt arbetslivsdeltagande inte bara är lönsamt för individen utan också för samhället är uppenbart. För samhällets liksom för individernas del tillkommer utöver de rent ekonomiska effekterna positiva effekter av individernas ökade delaktighet i samhället, föräldrarnas ökade engagemang i barnens utbildning och bättre hälsa (OECD, 1997).

Att satsa på god utbildning i ungdomsåren, på kunskapslyft för dem som inte tidigare kunnat utnyttja möjligheterna till studier fullt ut och på livslångt lärande är – under vissa förutsättningar – i huvudsak alltså en lönsam affär för såväl individ som företag och samhälle.



# Bildning, lärande och samhällsförändring

Illustrationer endast i den tryckta versionen

# Vad skall utbildning vara till?

*Bernt Gustavsson*

Den engelske kometpolitikern Tony Blair har lanserat tre saker som skall lösa Storbritanniens arbetslöshetsproblem – ”utbildning, utbildning och utbildning”. För denna insikt om vad framtiden kräver kom han säkert också till makten. Liknande uttalanden kan höras i olika varianter av politiker världen över. Vad är det då man hoppas på och vilka är avsikterna bakom dessa uttalanden?

Insikten om utbildning för ett framtida yrkesliv har funnits ända sedan det moderna samhällets tillkomst. Så sett är det inget nytt som nu lanseras. Nu sätts utbildning i samband med vad som uppfattas som ett nytt skede i det moderna samhällets utveckling – den tekniska revolution som utgör slutet på den industriella epoken och början till en ny. Denna har många namn: bl.a. informationssamhälle, högteknologiskt samhälle, kunskapssamhälle, mediasamhälle. Konkurrensen på världsmarknaden avgörs enligt dessa bedömningar inte längre av vare sig jordbruk eller industri, utan kunskapsintensiva och högteknologiska näringar: data-, media-, tele- och bioteknik.

Så får bakgrunden utläsas till den retorik som nu flödar, samfällt från företrädare för nationella och gemensamma marknader om utbildningens nödvändighet. Enda chansen för Europa, säger man, är att satsa på utbildning för arbetskraftens omställning från ett skede till ett annat. I ett sådant sammanhang får man se lanseringen av begrepp som livslångt lärande och utbildningssatsningar som ”det stora kunskapslyftet”.

I denna yra av utbildningsoptimism och tekniktro kan det vara på sin plats att backa tillbaka en smula och stillsamt betrakta vad som sker. Vilka föreställningar om utbildning, kunskap och lärande ligger bakom den högstämde retoriken? Vilka är alternativen i debatten om utbildning? Hur skall man se på utbildningens funktion, kunskapens former och lärandets villkor? I den här artikeln skall de vanligaste föreställningarna om utbildning synas i fogarna. Jag skall presentera två av de dominerande synsätten, kritisera dem och därefter antyda ett tredje alternativ.

## Utbildningsretoriken

Den norske forskaren Alfred Telhaug har visat hur utbildningsretoriken hastigt förändras någon gång vid 1980-talets mitt, snart sagt över hela världen. Längre har de bärande orden för utbildningspolitiken varit ”demokrati”, ”personlig utveckling”, ”medborgarfostran” etc. Nu byts de ut mot ord som ”konkurrens”, ”kvalitet”, ”utvärdering” och ”kompetens”.<sup>1</sup>

Att detta sker samtidigt över stora delar av världen är i sig inte så märkligt. Det är samma ledande experter på utbildning och ekonomi som lanserar detta nya koncept via flygande kurser, säljande utbildningspaket och modern kommunikationsteknik.

I t.ex. Sydafrika lanserades begreppet livslångt lärande ungefär samtidigt som EU återknöt till begreppet i början av 1990-talet. Begreppet fick helt skilda innebörder i de båda sammanhangen. I Sydafrika tog medlemmar av den sydafrikanska fackföreningsrörelsen till sig begreppet som redskap för att åstadkomma jämställdhet mellan praktiska och teoretiska utbildningar efter apartheid. Man hämtade det från FN:s kultur- och utbildningsutskott. Där lanserades begreppet livslångt lärande med humanistiskt innehåll på 1970-talet.<sup>2</sup>

När EU åter lanserat livslångt lärande på 1990-talet sker det med helt andra förtecken. Bakom finns en teori om utbildning som oftast kallas ”utbildning som investering i humankapital”, i den internationella litteraturen förekommande med namnet ”human capital”. Grundtanken är att motivera utbildning som en investering i samhället. Utbildning skall alltså inte betraktas som konsumtion. Denna tanke började växa fram redan på 1950-talet, men har först nu slagit igenom som den dominerande synen på utbildning. Detta sker i samband med det postindustriella samhället, där den främsta investeringskällan inte längre är gruvor och fabriker, utan det mänskliga kapitalet. Denna teori kan användas både inom forskning om utbildning och som ett policyinstrument för att ge politiska skäl för satsningar på utbildning. Inte sällan finns koalitioner och unioner mellan dessa fält, dvs. experter av samma skola lanserar detta som ideologi och policy. Utbildningssatsningarna utvärderas sedan efter samma mått.

Detta synsätt står dock inte ensamt i debatten om utbildning. I USA och England konkurrerar det huvudsakligen med en utbildningspolitik som ställer det klassiska västerländska kulturarvet i centrum. Låt oss ta ett exempel från engelsk utbildningspolitik. Under Margret Thachers era befolkades utbildningsministeriet av experter som företrädde en

riktning som kallas "vocational progressivism". Lite förenklat innebär det att utbildning skall yrkesanpassas och ligga så nära näringslivets behov som möjligt. Progressivismen i detta är att utbildningen skall tjäna det ekonomiska framsteget och vara praktiskt nyttoinriktad. Det brukar sägas att politikerna är i experternas händer, men också det omvända gäller. När John Major tillträdde som minister kastades var-enda utbildningsexpert som företrätt denna uppfattning ut från Ministry of Education och in trädde en skara med en helt annan syn på utbildning. Nu gällde inte längre yrkesanpassad progressivism i nyliberal anda, utan det klassiska kulturarvet i traditionalistisk och konservativ anda.<sup>3</sup>

Man skulle länge kunna fundera över dessa tvära kast i utbildningspolitiken, denna villrådighet, där diametralt motsatta uppfattningar hela tiden finns och konkurrerar om utrymme och tolkningsföreträde. En förklaring till det klassiska kulturarvets återkomst är att det som Thatcher sökte avskaffa, nämligen samhället ("There is no such thing as a society", var en av hennes mest berömda slogans) ändå finns där. Sönderfallet i ett antal atomära individer skapade ett socialt kaos i det engelska samhället, som Major var hänvisad att ha recept för, också i utbildningspolitiken. Det mångkulturella samhälle som England är, måste ha ett sammanhållande kitt för att inte sönderfalla i kaos. Detta kitt blev det klassiska västerländska kulturarvet. Den läroplan som denna politik gav upphov till har kallats "de dödas läroplan", "the curriculum of the dead".

Det ginge att ägna åtskilliga sidor åt att visa hur den här typen av motsättning tar sig olika uttryck i olika länders utbildningssystem. Ifrån detta kunde den inte alltför vågade slutsatsen dras, att den djupaste och genomgående motsättningen i diskussionen om utbildning i dag återfinns mellan olika former av humankapitaltänkande och humanism. Det finns försök (t.ex. i norsk utbildningspolitik) att få dessa två att harmoniera men de tycks sällsynta. Den svåraste konfliktpunkten mellan dem rör människans och kunskapens värde. För humanisten har de ett värde i sig, oberoende av allt annat. För humankapitalet är människa och kunskap investeringsobjekt och alltså ett instrument för ett annat värde: det ekonomiska. Sociologer kallar en sådan utveckling för människans och kunskapens instrumentalisering, en fortgående tendens i samhällets modernisering.

Vi får så här långt inte glömma att denna diskussion rör sig på ett allmänt och abstrakt plan, i form av teori, policymaking, utbildningspolitik och allmänna synsätt på utbildning. Mitt antagande är att denna diskussion inte är betydelselös för hur lärande, kunskap och utbildning ter sig för människor på vardagsplanet och för samhället i stort.

I Sverige kan de här skilda synsätten på utbildning avläsas i form av olika utredningar och policy skrifter. För några år sedan publicerades t.ex. en skrift om den framtida utbildningen, "Agenda 2000, Kunskap och kompetens för nästa århundrade"<sup>4</sup>. Här används alla fina ord som "bildning", "kompetens", "livslångt lärande" och "folkbildning", men i ett sammanhang där orden blir till en intet förpliktande retorik. Skriften är genomsyrad av humankapitaltänkande. Året innan publicerades den s.k. Lindbeckkommissionens betänkande "Nya villkor för ekonomi och politik"<sup>5</sup>, där ekonomer ger sin syn på utbildning, kontra det omdiskuterade betänkandet "Skola för bildning"<sup>6</sup>. Humankapital kontra humanism och bildning av klassiskt märke.

## Tanken om ett "humankapital"

Teorin om det humana kapitalet är avskalad på allt meningsfullt som kan sägas om lärande och kunskap. Den saknar helt enkelt en genomtänkt idé för det. I vetenskapliga sammanhang brukar sägas att sådana synsätt är reduktionistiska. Det betyder att de bortser från väsentliga aspekter av den företeelse som studeras. Det kan uttryckas som, i det här fallet om utbildning: att den är "ingenting annat än" en investering i humankapital. Utbildning och kunskap reducerad till ekonomi.

Bakom alla teorier som rör det human- och samhällsvetenskapliga forskningsområdet finns ett antagande om den mänskliga naturen. I det här fallet gäller antagandet att människan är en ekonomisk varelse, i debatten kallat antingen det engelska "Economic Man", eller det latinska "Homo Oeconomicus". Det innebär att människan är en egennyttig varelse som i livets alla skiften kalkylerar med sin egen fördel. Mera rätt uttryckt är alla egoister. Denna människosyn kan avläsas i ekonomernas skrifter från Adam Smith "Nationernas välstånd"<sup>7</sup>, till skrifter publicerade av vår tids Nobelpristagare i ekonomi, Milton Friedman och Gary Becker. Det uppseendeväckande med de senares skrifter är att de reducerar alla mänskliga företeelser till egennyttan. Det kanske mest omdiskuterade är deras syn på kärlek och valet av äktenskapspartner, som också analyseras i termer av kalkylerad egennyttan.

Det var den här typen av nyliberala teorier som vägledde Thathers politik och som varit vägledande för svensk politik under 1990-talet. Teorin om det humana kapitalet har på så sätt också ideologiskt knutits till utbildningens värld. Det synsättet ligger också till grund för den svenska utbildningsstatsningen "Det stora kunskapslyftet". Vid den iscen-



sättande vuxenutbildningskonferensen i Stockholm våren 1996 dominerade detta synsätt ekonomers och politikernas inlägg. OECD:s svenske forskningschef Jarl Bengtsson uttryckte det klarast i sitt inlägg när han sade att när vi nu står inför det stora kunskapslyftet måste vi göra oss av med ”all överflödigt och onödigt kunskap”.

Frågan blir vilken kunskap som skall betraktas som onödigt. Den stora satsningen av utbildning är inriktad på naturvetenskap och teknik. Den kan anses utesluten. Kunskapslyftet är inriktat på gymnasietens kärnämnen. Dessa kan också uteslutas, med undantaget religion, som var ett krav från kristdemokraterna. Är det humaniora, dvs. litteratur, konst och filosofi som avses? Min egen tolkning är att denna syn på utbildning ligger nära Margaret Thatchers. Det är den i ekonomiska termer och på arbetsmarknaden direkt omsättningsbara kunskapen som skall prioriteras.

## Traditionell bildning

Den förhärskande motiveringen för utbildning fram till 1980-talets slut var en blandning av humanistiska och demokratiska argument. Det rörde sådant som personlighetsutveckling och medborgerlig skolning. Från och med den pedagogiska progressivismens uppkomst och genombrott i de svenska läroplanerna från andra världskriget har detta dominerat utbildningens politik. Progressivismen är i sina kunskapsteoretiska rötter pragmatisk och framtidsinriktad. Men den har, i relation till välfärdsstaten, varit knuten till medborgerliga och personlighetsutvecklande funktioner. Dess mål lanserades via läroplaner och centralt placerade experter på förutvarande Skolöverstyrelsen. Från och med SÖ:s nedläggning och skolsystemets decentralisering finns ingen sammanhållen och centralt styrd utbildningspolitik.

I betänkandet ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) lanserades ånyo bildningsbegreppet. Ansvarig för försöket att återinföra bildning i skoldebatten var pedagogen Donald Broady. Han hade själv varit en av talesmännen för den pedagogiska progressivismen i radikal mening under 1970-talet. Den radikala progressivismens talan fördes främst i tidskriften *Krut*, *Kritisk utbildningstidskrift*. Broady var en av redaktörerna. 1984 publicerades ett dubbelnummer om bildning, där han radikaliserade bildningstanken i en uppgörelse med pedagogikens amerikanisering och förvandling till ”skoladministrationens hjälpreda”<sup>8</sup>.

Den väsentliga förändringen i behandlingen av bildning är att detta inte går ut på att efterapa givna förebilder, utan att fritt skapa nytt, utan givna förebilder och mål. Denna artikel ligger till grund för det bildningsbegrepp som skrevs in i ”Skola för bildning”.

Samma år som Kruts nummer om bildning publicerades började jag själv från ett helt annat håll intressera mig för bildningstraditionen. Jag hade arbetat som folkhögkollärare ett antal år och studerade samtidigt idéhistoria på forskarnivå. Det var alltså ingen tillfällighet att ämnet för min avhandling blev de idéhistoriska rötterna till den svenska folkbildningstraditionen.

Resultatet blev boken ”Bildningens väg”, där jag bygger på en analys av begreppet bildning och urskiljer ett antal skilda bildningsideal som var bärande för den svenska folkbildningen under dess klassiska skede. Den publicerades 1991, samma år som folkbildningen gick in i en ny historisk fas, då begreppet folkbildning lanserades som ledande för folkhögskolors och studieförbunds verksamhet.

Vad som skett inom utbildningens och kulturens områden under 1990-talet är alltså att bildning och humanism har återetablerats på ett nytt och annorlunda sätt. Det finns dock ett problem med detta. Det mesta som skrivits och utforskats om bildning har haft en historisk karaktär. Det är naturligen så i ett expansivt omvandlingsskede att många griper tillbaka på olika historiska traditioner för att finna en ny orientering. Men dessa traditioner går inte automatiskt att föra över till vår egen tid. Låt mig ta ett exempel från området folkbildning. Lärare och skolledare kan låta sig inspireras av vad som skrivits om den tradition i vilken de själva befinner sig. Men det går inte att programmatiskt att överföra de bildningsideal och synsätt som verkade hundra eller tvåhundra år bakåt i tiden.

Denna svaghet gäller hela receptionen av bildningstraditionen. I Sverige kan vi alldeles tydligt avläsa det i ”Skola för bildning” och i de målprogram och utvärderingar som gjorts hitintills under 1990-talet. Vänder vi därtill blicken ut till andra länder igen finns den traditionalistiska tendens uttalad som mål och program. Den salufördes av John Majors utbildningspolitiska rådgivare, och den togs över än mer aggressivt av amerikanska konservativa humanister i den mångkulturella striden om utbildningen. I USA strider företrädare för minoritetsgrupperna för att få sin egen kultur representerad i läroplanerna, alltmedan författare och forskare ger ut tjocka kataloger över de nödvändiga verken i den västerländska kulturen. Verk av Homeros, Platon, Dante och Shakespeare, till

vår tids stora klassiker, räknas som det allmänmänskliga och är då något som alla människor bör ta del av.

Dessa två alternativ framstår som de dominerande när det gäller synen på utbildning i stort och dess funktion i samhället. Det första alternativet, teorin om humankapitalet, kan endast uttala sig om utbildningens ekonomiska funktioner. Men utbildning, kunskap och lärande kan inte reduceras till enbart ekonomi. Ingen kan förneka att utbildning har en ekonomisk funktion, men reduceras den till bara detta, återstår inget att säga om vad som skall hända när människor väl sitter i sina bänkar och investerar. Det andra alternativet, det traditionellt humanistiska, hänför lösningen av dagens problem till en bildningstradition som vuxit fram och verkat under andra förhållanden än de som nu råder. Detta är inte heller tillräckligt. Idealiseringen av bildningstraditionen är vanligt förekommande. Detta leder lätt till en tillbakablickande hållning som inte vågar se dagens problem och blicka framåt. Att förhålla sig till en tradition på ett konstruktivt sätt betyder inte att kopiera den eller nostalgiskt betrakta den som en svunnen guldålder. Hur skall man då vända sig? Det förekommer två existerande alternativ. Det ena reducerar allt till ekonomi och får därmed inget att säga om kunskapens och lärandets väsentliga innebörder. Det andra förlägger uppmärksamheten bakåt i tiden, till en tradition. I resten av den här artikeln skall jag beskriva mitt eget alternativ, såsom jag mer utförligt lagt fram det i min bok ”Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället”.

## Ett tredje alternativ

Bildning är en tradition varifrån man kan hämta stoff till att forma ett synsätt på lärande, kunskap och pedagogik. Bildning finns också rikligt förekommande i moderna utläggningar om kunskapens natur och förhållandet mellan kunskap och människa. Dessa utläggningar är också de delar av kunskapstraditioner med en lång historia bakom sig. En av de rikligast företrädna är den tolkande kunskapstraditionen, kallad hermeneutik, ett märkligt ord som betyder tolkningslära rätt och slätt. En annan är den tidigare nämnda pragmatismen, den som betonar handling. I dessa skrifter kan man utläsa samtliga komponenter som hör till en god utbildning och som därtill i mina ögon överskrider och för den pedagogiska debatten vidare.

Låt oss börja med själva lärandets natur.<sup>9</sup> Enligt ett bildningssynsätt lär man sig något nytt med utgångspunkt från det man tidigare känner till. Vi möter och förstår det obekanta med hjälp av det redan bekanta. I vuxenutbildande pedagogik har det sagts sedan länge att det typiska för vuxnas sätt att lära sig är att man bygger undervisningen på deltagarnas tidigare erfarenheter. Likaså brukar detta vara ett signum för folkbildande pedagogik. Det anges som ett ideal, att god undervisning bör ske på detta sätt. Flertalet undersökningar visar dock att den sällan gör så i praktiken.

Enligt det synsätt på lärande vi här talar om, den tolkande kunskapens, ligger tolkandet i själva vårt sätt att uppfatta verkligheten, i perceptionens och språkets natur. God pedagogik betyder i det hänseendet att man bygger undervisningen så att det finns möjlighet för deltagarna att göra egna tolkningar och knyta det stoff som serveras till den referensram man tidigare har. Detta har att göra med själva synen på kunskap. Kunskap kan ses som ett givet stoff som ligger och flödar i medier, eller står att läsa i en lärobok. Detta stoff skall sedan förmedlas in i huvudet på deltagarna och sedan rapas upp på ett prov, för att resultera i ett betyg eller i en examen. Utbildningens resultat blir att ha inhöstat kursplanen eller läroboken tillfälligt i huvudet. Alla vet samtidigt att denna kunskap försvinner lika fort som den lärts in. Det blir vad som brukar kallas papegojkunskaper. Kunskap i bildande mening är införlivad med personligheten. Det betyder att deltagarna gjort kunskapen till sin kunskap, att de tolkat den på sitt eget sätt och införlivat den i sitt eget medvetande. På det sättet blir den användbar, både för ens sätt att tänka och att handla.

## Vardag och kunskap

Sett i ett vidare sammanhang tolkar människor kunskaper utifrån vad de möter i sitt vardagliga liv. I vardagen möter vi en mängd kunskap, i våra egna göromål, i vårt eget arbete, i hemmet, via massmedia, i föreningen. Allt detta lägger grunden för vad som skulle kunna kallas vår vardagliga livsförståelse. Detta vardagsliv är ett annat sätt att uttrycka det som är oss bekant. I vardagen förefaller det mesta invariant, naturligt och lättförståeligt. Alla människor behöver leva och lever faktiskt ett sådant vardagsliv. I annat fall skulle vi gå under, tillvaron skulle inte vara begriplig för oss.

Men vardagen kan å andra sidan bli alltför invariant och införstådd. Vi hamnar lätt i rutiner och slentrian. Om allt är sig ständigt likt får vi lätt en

bild av världen fylld med förutfattade meningar om allt som ligger utanför vår egen vardagssfär. Vi blir begränsade och fördomsfulla. Alla människor bär på fördomar i den meningen att de är utgångspunkten för vidare kunskap, det bekanta. För att utvecklas och lära nytt behöver vi redskap för att ifrågasätta de fördomar vi faktiskt har, det som är oss bekant. Vi behöver utmanas och få möjligheter att finna distans till våra alltför invanda uppfattningar. Ett led i en god pedagogik är därför att ifrågasätta de idéer som utgör hinder för att lära något nytt. För problemet i att lära något nytt består då närmast i att vi tror att vi redan vet, inte i att vi inte vet.

Att distansera sig innebär att få möta nya och annorlunda perspektiv på tillvaron. Det kan ske på många olika sätt. I vidaste mening händer det när vi möter något vi inte tidigare känner till, eller när vi möter andra kulturer och andra historiska skeden. Det kan också åstadkommas genom konsten och filosofin. Upptäckten av något oss tidigare främmande och annorlunda kan i sin tur få oss att på nytt undersöka vår egen vardag och där upptäcka något nytt. God pedagogik i denna mening innebär att utgå från, knyta an till och söka samband med det som är bekant och vardagligt, men också att utmana, distansera och öppna för annorlunda perspektiv. Bildning brukar beskrivas som en resa, i termer av utfärd och återkomst. Det innebär att man utgår från sig själv, bryter upp från sig själv och sina invanda tolkningar för att möta det främmande och annorlunda. Hemkomsten är att införliva det nya med sin tidigare bild och förståelse av världen.

Det finns en utbredd syn på kunskap som färdiga små paket man kan lösa ut med utbildning, ungefär som när man går till posten. Kunskap som hårdvaluta på en marknad, utbildning liktydigt med att lösa in växlar på banken. Eller kunskap att stoppa in i små lådor. Den syn på kunskap och lärande vi här talar om inbegriper det personliga. Till syvende och sist kan man inte skilja sin tolkning av världen från tolkningen av sig själv, ens självuppfattning. De hänger samman. Kunskap innehas av människor och utbyts mellan människor. För i kunskapens tolkande natur ingår att den är behäftad med osäkerhet. Vi tolkar, men tolkar vi rätt? Tolkningar kan också vara villfarelser. Sättet att komma tillrätta med detta är att föra dialog och kommunicera med andra.

## Dialog

I dialogen anger jag min egen tolkning för andra. När jag gör det sätter jag min egen tolkning på spel. Spelet och leken är vanliga metaforer för tolkande kunskap och förståelsens natur. I en sann dialog finns den sak som skall diskuteras i centrum. När var och en lägger ut sin tolkning av själva saken, utlämnar de den för prövning genom andras tolkningar. I undervisning betyder det att man som lärare har sin tolkning av ämnet eller saken. När jag delger andra min tolkning utlämnar jag den för deltagarnas tolkningar. Vågar jag gå i dialog utsätter jag min egen tolkning för ifrågasättande och kritik. Genom att lyssna till andras tolkningar av saken kan jag förändra min egen. Det handlar om lärandets och kunskapens dialogiska natur. Flertalet som sysslar med kunskaps-teori i avancerad form i dag delar en sådan syn på kunskap, som dialogisk eller kommunicerbar.

Sedan finns det olika uppfattningar om dialog. Grovt går det att urskilja en uppfattning som lägger tonvikten vid närvaron av människor i ett gemensamt rum, en dialog ”ansikte mot ansikte”. En annan lägger tonvikten vid distansen och behovet av att föra kommunikation över långa avstånd i tid och rum. Det gemensamma är dock insikten att det inte finns en given sanning, en absolut sann kunskap, fäst i ett mänskligt medvetande. Kunskapen är alltid kommunicerad genom språket och prövbar genom dialogen. Vi uppfattar den komplexa verklighet vi lever i på olika sätt. Det vi kan göra för att utveckla den är att kommunicera över alla gränser – mellan olika kulturer, kunskapsformer och uppfattningar.

## Traditioner

En annan insikt som ligger i den tolkande kunskapssynen är att vår förståelse av verkligheten är beroende av de traditioner vi växt upp med. Redan från vår födelse på en viss plats vid en viss tid inpräglas vi i ett viss mönster för hur verkligheten uppfattas. Uppfostran, skolning och utbildning går till stor del ut på att införliva dessa traditioner i nya och uppväxande individer i det mänskliga släktet. Detta kan ske på de mest olikartade sätt. Beroendet av traditioner gäller också själva kunskapen. Såväl vetenskaplig som konstnärlig kunskap kan studeras i sin framväxt och i hur de förhåller sig till sina traditioner. De samlade mänskliga erfarenheterna, avsatta i berättelser, texter och föremål, brukar kallas för

kulturarvet. Detta vida och vidlyftiga begrepp kan användas och tolkas på en mängd olika sätt. I det här sammanhanget tar vi fasta på en sida av det, nämligen det förflutnas förhållande till vår nutid och framtid.

Vi tolkar nuet med hjälp av våra traditioner. Vid vissa tidpunkter i historien kan man lägga stor tonvikt vid studiet av hallstämplade traditioner. Man blickar bakåt, men de lärdomar man kan dra av det förflutnas erfarenheter kopplas loss från våra erfarenheter här och nu. Traditionen blir något för sig, som studerande inte kan och inte heller skall se nytta av i de problem som man befinner sig mitt uppe i. Så betraktar jag de amerikanska och engelska ivrarna för studier i det västerländska klassiska kulturarvet.

Så här vill jag i stället se det. Vi tolkar verkligheten med traditioner, med det erfarenhetsutrymme som finns i människans historia. I nuet begränsas vi av de horisonter som anger vår möjliga förståelse av våra problem här och nu. Vi tar då hjälp av erfarenheterna bakåt för att bättre förstå dem. I en tid som vår, av dynamiska förändringar och häftiga omkastningar, finns en stark inriktning på framtiden. Vi riktar oss hela tiden framåt, både som individer och kollektiv, men glömmer var det hela kommer ifrån och har utvecklats. Detta får till följd att våra horisonter och förhoppningar mot framtiden krymper. Men även våra tolkningar av nuet tunnas ut. För att bättre förstå verkligheten och handla på ett riktigt sätt här och nu, måste vi alltså ta hjälp av erfarenheterna bakåt. När erfarenhetsutrymmet vidgas, öppnas också fler horisonter mot framtiden. Nuet kan betraktas inte enbart som ett tillstånd i kris, utan också bärande på framtida möjligheter.

## Allsidig utveckling

Det som motiverat bildningstankens återkomst i talet om utbildning i ett flertal skrifter är tanken om allsidig utveckling. Denna tanke förekommer i ett flertal varandra motsägande bedömningar av vilken slags utbildning och kunskap människor behöver för framtiden. Detta är alltid vanskliga bedömningar som ofta visar sig slå fel. En huvudfråga är allsidiga kunskaper kontra specialiserade kunskaper riktade mot ett yrke. Med andra ord, skall utbildningen främst ge grundläggande kunskaper och bereda för ett fortsatt lärande, eller skall den direkt leda till ett yrke? Arbetsmarknaden efterfrågar båda. Specialiserad arbetskraft har det funnits behov utav under den industriella epoken. Nu finns emeller-

tid en tendens att alltmer tala om allsidigt utvecklad och flexibel arbetskraft som besitter egenskaper som kreativitet, förmåga att lösa problem och samarbeta. Det är ett led i taylorssystemets tillbakagång, vilket innebär att organiseringen av det industriella arbetet går från ensidigt tempoarbete till gruppriktade och mer flexibla arbetsuppgifter.

Det förekommer två andra argument för allsidig utveckling och bildning. Det ena rör informationsöverflödet och det andra den hastiga förändringen av produktion och samhällsutveckling. Ifråga om det första, talet om informationssamhälle förknippas med föreställningen att kunskapsöverflödet är så stort att ingen människa kan omfatta det.

Man behöver dock inte vara särskilt historiskt bevandrad för att kunna se att detta är långt ifrån något nytt under solen. De historiska tidpunkterna för när kunskapsmängden blir för stor för en människa att sätta sig in i kan dateras till boktryckarkonsten. Nu används argumentet för att tillgängligheten till information ökat i och med data- och teleteknik. Utbildning blir mer en fråga om att ”söka information” än att traditionellt förmedla kunskaper. Det räcker dock att gå tillbaka till 1960-talets tekniko-optimistiska undervisningsteknologiska trend för att stilla den iveren en smula. De mest optimistiska trodde faktiskt att man kunde avskaffa läraren och låta TV-skärmar sköta undervisningen.

Det andra argumentet, att hastigheten i produktion och samhällsförändringar ökar har kanske mer som talar för sig. Det är i samband med detta som talet om återkommande utbildning och livslångt lärande blir mest relevant. Vi vet dock vid det här laget att den som har en stabil kunskapsgrund att stå på och besitter färdigheter i att läsa, skriva och räkna har större utsikter att klara dessa omställningar. Här ligger utbildningssatsningar som Kunskapslyftets väsentliga styrka, enär denna möjlighet kan komma fler människor till del. Bildning blir i detta sammanhang att allsidigt öka individens resurser.

## Kompetens

Låt oss för en stund ägna en smula uppmärksamhet åt ett annat vanligt förekommande begrepp i talet om utbildning, nämligen kompetens. Ofta är det så att ett begrepp kommer att dominera inom en sektor av utbildning och lärande. Bildning är reserverat för skolväsendet, folkbildning för folkhögskolor och studieförbund och kompetens för arbetslivet. Kompetens kommer då mestadels att förknippas med en höjning



av arbetskraftens ökade kompetens när det gäller specialiserade yrkeskunskaper. Det förekommer å andra sidan definitioner som betonar allsidig utveckling och som kopplar kompetens till bildning. Då kan man tala om fyra olika kompetenser, nämligen historisk, kommunikativ, kreativ och kritisk.<sup>10</sup>

I den klassiska bildningstanken var bildning lika med historisk kompetens. Att vara bildad betydde då att tradera eller på annat sätt tillägna sig den historiska traditionen. Det var då, som påpekats ovan, frikopplat från individens egna erfarenheter. Meningen var att göra individen oberoende av det egna intresset, för att hon skulle tjäna allmänintresset. I stycket om kulturarvet har jag givit en annan mening åt det kulturella arvets betydelse, vilket gör den historiska kompetensen till en nödvändig beståndsdel av modern utbildning.

Den kommunikativa kompetensen har omtalats i anslutning till dialog. Men att bara tala om kommunikation kan taget för sig urvattnas till tom teknokrati, om den inte sätts i samband med de andra kompetenserna. Man sitter där och trycker på knappar, men för vilket syfte och med vilket innehåll? Man talar i grupper, men om vad?

Den kreativa kompetensen rör individens förmåga att skapa nytt och inte bara överta och kopiera gamla mönster. Den kan i utbildning ta sig varjehanda uttryck. Det kan ske i form av skrift, bild eller musik. Det finns t.ex. goda exempel från det danska experimentet med arbetsrotation att lägga in skapande moment för människor som länge suttit med enahanda arbetsuppgifter. Det frigör individerna för eget kunskapsöskande och egna ställningstaganden. Men också den kreativa kompetensen kan tagen för sig och isolerad från andra bli till ett knepande och knåpande. Att vara kreativ betyder också att kunna finna oväntade och överraskande lösningar på problem man står inför. Det leder över till den fjärde kompetensen, den kritiska.

Att vara kritisk betyder att kunna tänka sig ett sakernas tillstånd som går utöver det som föreligger framför våra ögon här och nu. På det sättet ligger det den kreativa fantasin nära. Att tänka och handla annorlunda än vad makten och de givna lösningarnas talesmän föreskriver innefattar dock också mod. Det enklaste är att gå i ledband och var lydlig. Men en kritisk ståndpunkt kan också den tagen för sig urvattnas till en gnälligt förkastande hållning som inte godkänner något av de villkor som föreligger. Detta leder inte sällan till uppgivenhet och verklighetsflykt. Verkligheten motsvarade inte mina drömmar. Det är verklighetens fel. Man flyr in i det privata eller det esoteriska.

Bildning blir i detta sammanhang dessa fyra kompetenser samman- tagna och integrerade med varandra. En god utbildning och ett konstruktivt lärande kan inte vara utan någon av dem.

## Människosyn

Människor blir föremål för utbildningssatsningar. När man läser policy- dokument och utredningar som föregår dessa satsningar, är det som om dessa människor inte fanns. De blir objekt för de mål som andra ställer upp. Du skall bli si och så, du skall lyftas, du måste höja dina kunskaper och färdigheter. Sådana satsningar som inte tar sin utgångspunkt där människor själva befinner sig är dömda att misslyckas. Eller så kan de fortsätta att släpa fram individerna till de färdiga mål som står uppställda utan att det som de blivit utsatta för avsatt något påtagligt eller mer långvarigt resultat. En av bildningstankens väsentliga ingredienser är att kunskap och lärande tar sin utgångspunkt i de förutsättningar och villkor människor själva befinner sig, i alla avseenden. Att finna den punkt som sätter igång en egen kunskapsprocess är mer väsentlig än att inmänga ett visst färdigt gods i huvudet på deltagarna. Bildning är i detta hänseende en fri process, som förutsätter en frihet för individen att få utvecklas utifrån sina egna villkor. Det som kallas motivation förutsätter detta. Vi vet att detta blir allt viktigare ju sämre ingångsförutsättningarna är. Människor som varit arbetslösa och presterat dåligt i skolan har svårt att se meningen med utbildning. Man skall inte underskatta de pedagogiska svårigheter som ligger i själva motivationsarbetet. Jag talar delvis här av egen erfarenhet och det är många som har den erfarenheten av vuxenut- bildning.

Men vi vet också att om människor bemöts som människor, dvs. som fullvärdiga individer och om de successivt får beredas att ta eget ansvar och inte bara känna, utan också djupt erfara delaktighet, så kan stora saker ske. I detta hänseende är vi långt från alla storslagna teorier och policydokument om utbildningens välsignelser. Det handlar om att möta människor och förstå deras villkor och förutsättningar för lärande – socialt, kulturellt och psykologiskt. Denna pedagogikens konst har uttryckts så här:

”Den pedagog jag åsyftar lever i en värld av individer, av vilka en grupp allt emellanåt är anförtrödd hans beskydd. I var och en av dessa unika individer lär han känna anlaget till en unik, denna enda gång existerande person. Han ser varje

individ som bärare av ett speciellt uppdrag i tillvaron, fullföljbart genom just den människan, och endast genom henne. Varje personligt väsen visar sig för honom såsom inbegripet i en process av aktualisering..... Han har lärt sig att förstå sig själv som medhjälpare till de aktualiserande krafterna.”<sup>11</sup>

#### NOTER

- <sup>1</sup> Telhaug, A.O. *Den nye utdanningspolitiske retorikken* (Oslo 1990).
- <sup>2</sup> Gustavsson, B. Lifelong learning reconsidered, i *Social Change and Adult Education Research* (Göteborg 1995).
- <sup>3</sup> Ball, S. Majorism and the curriculum of the dead”, i *Curriculum Studies*, Volume 1 nr. 2, 1992.
- <sup>4</sup> Agenda 2000: kunskap och kompetens för nästa århundrade. Stockholm 1994.
- <sup>5</sup> SOU 1993:16.
- <sup>6</sup> SOU 1992:94.
- <sup>7</sup> Smith, A. (1776) *Wealth of Nations*.
- <sup>8</sup> Broady, D. (1984). Om bildning och konsten att ärva. *Krut 1984: 3–4*.
- <sup>9</sup> Gustavsson, B. *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Stockholm 1996)
- <sup>10</sup> Jensen, F. 1987 *Det tredje: den postmoderne utfordring* (Valby 1987).
- <sup>11</sup> Buber, M. *Det mellanmänskliga* (Ludvika 1990).



# Livslångt och livsvitt lärande

*Staffan Larsson*

Ett centralt begrepp som har fått förnyad aktualitet är livslångt lärande. Begreppet är gammalt och har diskuterats förr.<sup>1</sup> I diskussionen om begreppet livslångt lärande har urskiljts två dimensioner<sup>2</sup>. Den ena handlar om att lärandet är en process som fyller hela livsspannet – från vaggan till graven. Den andra dimensionen – det livsvida lärandet – avser inställningen att lärandet inte skall omfatta en snäv sektor av livet, utan omfatta livet i dess fulla vidd. Innebörden i dessa begrepp står i fokus för denna betraktelse.

## Livsvitt lärande

I min uppväxt stod allmänbildning högt. En orsak var att mitt hem präglades av folkbildning, men det var säkert också en del av tidsandan. En allmänbildad människa var det självklara idealet. För mig innebar allmänbildning att man skulle vara orienterad om alla slags företeelser. Dispyter vid middagsbordet kunde avgöras genom att konsultera uppslagsboken. Respekt för kunskap och saklig argumentation var ett grundläggande värde. Som hyllning till kunskap är detta ideal värt respekt. Det håller nog fortfarande. En sida av detta ideal var föreställningen att man skulle kunna så många fakta som möjligt. Vi känner igen det i frågesporterna, där minnesatleter som vet allt om Elvis eller Napoleon blir ryktbara. Kunskapssynen som kan anas bakom denna utveckling har kritiserats.

En sådan kritik har varit att samlandet av fakta är begränsat, halvt som ambition. För att det skall bli helt menar man då att fakta måste sättas in i ett sammanhang – delen sättas in i helheten. Alla fakta blir oanvändbara, när man skall ta ställning till något – då behövs överblick och sammanhang.

En annan kritik som kan formuleras mot det faktasamlade idealet är att det så att säga är bokligt och att det bortser från praktiskt förvärvat kunskap. Det gäller för övrigt även andra bildningsideal. Vardagskunskaper som potatisodling eller konsten att få en ledsen människa att känna sig på bättre humör värderas inte lika högt.

En tredje typ av kritik skulle kunna vara att det inte räcker med att kunna saker – en människa som är full av kunskap kan trots detta vara en ensidig människa. Allsidighet innehåller även en sinnlig aspekt. Blickens upplevelse av naturens skiftningar, av färgernas spel i rummet och kroppens upplevelse av musikens rytm blir viktiga dimensioner hos en allsidig människa.

Den bild som successivt tecknas här bygger på en humanistisk tradition, där lärande och studier siktar på att befordra en allsidigt utvecklad människa<sup>3</sup>. I själva verket var det nog detta som var min uppväxtmiljös bildningsideal, fast det inte var så tydligt för mig som barn. Den allmänbildade blir således den för vilket intet är främmande; varken intellektuellt eller sinnligt, varken högt eller lågt, varken praktik eller teori. Detta kan ju framstå som övermänskliga krav, men som vision är det viktigt för det ger kontrast åt det sätt att tala och skriva om utbildning som alltmer dominerar på den offentliga arenan. Föreställningen om vad det hela går ut på är utomordentligt betydelsefull eftersom den påverkar de visioner som lägger grunden till att forma den faktiskt existerande bildningen och utbildningen i samhället. Indirekt bidrar detta till att forma människan och hennes villkor. Att sedan visionen om den allsidigt utvecklade människan inte fullt ut kan förverkligas är ju mänskligt<sup>4</sup>.

Detta ambitiösa ideal utmanas i vår tid av ett tänkande där utbildning ses som en möjlighet till större ekonomisk avkastning från arbetskraften. Tar man del av den offentliga diskussionen i press och andra dokument blir det tydligt att en sådan ekonomisk syn på utbildningens mening dominerar när det andra årtusendet går mot sitt slut. Denna kantring i synen på utbildning har skett under det senaste decenniet<sup>5</sup>.

Dessa och andra synsätt på kunskap eller meningen med studier får stor betydelse genom att de lägger grunden för beslut på såväl lokalt, nationellt som internationellt plan. De är också betydelsefulla genom att de kan vara för-givet-tagna i studievardagen – alla bär mer eller mindre medvetet på föreställningar om vad studier går ut på. De grundläggande frågorna är lätt att förlora ur sikte, när utbildningar formas i vardagen och de konkreta detaljerna lätt träder i förgrunden. Medvetandet om dessa övergripande perspektiv blir särskilt viktigt, när nya former av utbildningar utvecklas. I det konkreta bestäms nämligen vilka bildningsperspektiv som kommer att prägla vårt samhälle i framtiden – därför är den konkreta utformningen ytterst intressant.

Vuxnas studier och utformningen av dem handlar å ena sidan om de behov som vuxna har och bär med sig i mötet med vuxenutbildningen. Behoven är relaterade till nuet, men inte bara – att studera handlar också

om en föreställning om framtiden.<sup>6</sup> På en utbildningspolitisk arena är problemet detsamma – studiernas värde handlar inte bara om nuet utan också om hur de relaterar sig till framtiden. I hög utsträckning handlar utbildning om framtiden – den bidrar ju till att forma framtiden genom att prägla människor socialt och kunskapsmässigt. Samhället formar utbildningen, men utbildningen påverkar även samhällets framtid. Problemet med framtiden är att den är svårfångad och spekulationer om den kan lätt bli pinsamma med facit i hand. I hög utsträckning avspeglar framtidsprognoser bilden av samtiden. Icke desto mindre måste alla som är med i forandet av utbildning arbeta med någon föreställning av den.

## Den motsägelsefulla framtiden

Skall man söka sammanfatta bilden av framtiden i en samhällsdiagnos blir den motsägelsefull. Man kan teckna två tendenser, ur vilka slutsatser om framtiden skulle kunna dras. Hur man förhåller sig till spänningen mellan dessa olika bilder visar sig kanske avgörande för hållbarheten i de vuxenstudier som nu formas genom beslut på olika nivåer.

Den ena bilden fokuserar på arbete av den typ vi känner hittills. Inte minst bottnar detta i nuvarande arbetslöshet och behovet att lösa denna samhällskris. Med anledning av detta inriktas även utbildningspolitiken på detta förhållande och utbildningens förmåga att skapa arbete blir avgörande för om utbildning uppfattas som meningsfull. Detta tar sig direkta uttryck genom att utbildningar som ger arbete prioriteras, men också indirekt genom att föreställningar om utbildning som ett medel att utveckla näringslivets potential placerar sig centralt i diskussionen om utbildningspolitiken. Detta förefaller åtföljas av en tendens från t.ex. statsmakterna att styra utbildningen åt bestämda håll – mot sådant som man antar vara nyttiga ämnen – naturvetenskap, teknik, moderna språk. Under detta finnes en föreställning om att vuxnas studier primärt motiveras av ekonomiska skäl och att denna framtid är en ekonomisk tävling mellan olika stormakter<sup>7</sup>. En planmässig satsning på nyttiga kunskaper framför allt för varuproduktion och tekniskt inriktade tjänster blir då receptet. Inte minst stryks detta under av företrädare för näringslivet: Utbildning bör i första rummet inriktas på behov inom informationsteknologi, elektronik och exportindustri. Fokus ligger på högskoleutbildningar. Lite karikatyrmässigt kan man säga att fler ingenjörer framstår som lösningen på framtidens problem.

En alternativ bild av framtiden tecknas av dem som anar ett annat samhälle än det samhälle vi levt i – de talar om ett senmodernt eller ett postmodernt samhälle, som har helt andra karaktärsdrag<sup>8</sup>. Här pekar man på mångfald i form av många kulturer som verkar vid sidan av varandra, att lokala initiativ och verksamheter blir allt viktigare medan central styrning blir alltmer mer komplicerad, att design blir lika viktigt som funktion i produkter, att upplevelser och kultur fyller tiden och alltmer utgör grunden för den ekonomiska utvecklingen. Människors verksamhet präglas mer av sociala förmågor, som vårdande, säljande eller undervisande, än av att producera varor. Förändringar av samhället går fort och kulturella och tekniska innovationer påverkar stora delar av mänskligheten snabbt och utan pardon. Gränser mellan arbete och fritid blir flytande. Ett rörligt eller t.o.m. rörligt samhälle framstår där flexibilitet samt sociala och kulturella kvalifikationer står i förgrunden.

I förlängningen av dessa samhällsdiagnoser ligger olika slags utbildningar när det gäller framför allt innehåll, men rimligtvis även form. Å ena sidan handlar det om att vuxna skall få bestämda kvalifikationer, helst de tekniska, naturvetenskapliga och språkliga vilka förefaller vara viktiga i ett samhälle vars framtid stakas ut av dess förmåga att konkurrera tekniskt på en världsmarknad. Med olika medel gäller det att locka de studerande att ta en bestämd väg. Å andra sidan handlar det om lokalt förankrat innehåll, kultur och estetik, för att inte tala om möjligheter för specifika kulturer att utveckla sina egna traditioner eller möjligheten att korsbefrukta varandra. Här blir vidare mänskliga relationer viktiga både för arbete och samhällsvardag. Flexibiliteten leder till att det inte går att peka ut en speciell yrkesgrupp – det är mångfalden som måste gälla.

Svensk vuxenutbildningstradition är i förvånande utsträckning rikt varierad framför allt när det gäller såväl innehåll som former. Detta torde ha sin bakgrund i att olika samhällssektorer utvecklat sina egna studieformer. På så sätt har verksamheter utvecklats där olika intressen i samhället format utbildningar för vuxna med mycket olika innehåll, former och funktioner. Via komvux, arbetsmarknadsutbildning, folkhögskola, studiecirklar och personalutbildning har de ekonomiska och statliga styrsystemen format utbildningar, liksom krafter i det civila samhället<sup>9</sup>. Denna brist på enhetlighet kan uppfattas på olika sätt, men det är viktigt att betänka i relation till framtidsperspektiven.

Hela problematiken kring mångfald, decentralisering, marknadsanpassning har visat sig vara komplicerad och ofta paradoxal. Decentralisering av beslutsfattande på grund- och gymnasienivå har t.ex. åtföljts



av starkt central kontroll av innehåll som t.ex. i den engelska skolan. I samma land tycks införandet av kvasimarknader på dessa områden ha lett till minskade skillnader i form och innehåll<sup>10</sup>. I Sverige tycks en kraftfull statlig politik på vuxenutbildningsområdet ha lett till en stor mångfald. En sida av detta tycks vara att såväl vuxenutbildning av olika former som vuxenstudier fått ekonomiska villkor som gjort att verksamheten har fått en betydande omfattning på samma gång som de lokalt ansvariga fått relativt stor frihet när det gäller innehåll och former. Folkbildningsverksamheten utgör det mest framträdande exemplet på en verksamhet, där en relativ autonomi visavi staten, trots statligt bidrag till verksamheten, lett till stor mångfald i innehåll och funktion<sup>11</sup>.

En slutsats som kan dras är att de specifika utformningarna och de specifika materiella och ideologiska intressen som styr förandet av verksamheten har betydelse för konsekvensen. Därför blir det centralt att granska den faktiska konsekvensen av olika utformning: den reellt existerande verksamheten.

En diskussion om framtidens vuxenutbildning måste under alla förhållanden beakta spänning mellan mycket olika samhällsdiagnoser och i förlängningen framtidsscenarior. Det är en allvarlig fråga – där högmod går före fall. Skall mångfalden befrämjas eller skall vuxenstudier dirigeras mot en bestämd brännpunkt? Skall man lägga alla ägg i en korg eller är det klokare att fördela dem på flera?

Det blir viktigt att både begreppet livslångt och livsvitt lärande finns med i tankarna när villkoren för vuxnas lärande formas. Begreppet livsvitt har bäring på vårt problem med den motsägelsefulla framtiden. Denna senare dimension handlar just om att lärandet skall vara allsidigt. I vår tid när begreppet livslångt lärande fått förnyad aktualitet är det viktigt att det livsvida lärandet inte blir åsidosatt. I själva verket är det särskilt viktigt att utveckla en diskussion kring detta när den offentliga diskussionen om utbildning alltmer förs i ekonomiska termer med påföljd att ett vidare synsätt blir marginaliserat. Att utbildning har betydelse för det ekonomiska livet kan inte betvivlas. Problemet ligger snarare i att denna aspekt blir en överideologi som utesluter allt annat. På ett konkret beslutsplan handlar det om vem som styr förandet av studierna. Är utbildningar uteslutande beställda för att tillfredsställa ekonomiska behov torde det livsvida perspektivet få svårt att hävda sig<sup>12</sup>. De materiella perspektiven blir helt dominerande eller med ett språkbruk som användes i en debatt som startade för mer än 100 år sedan: ”Magfrågan”, dvs. de materiella behoven undantränger ”kulturfrågan”<sup>13</sup>. Man

debatterade då om det är meningsfullt för arbetare att ägna sig åt kultur, innan de materiella behoven tillfredsställts. Behovet av en sådan debatt i vår tid är påfallande.

## Livslångt lärande

Den andra dimensionen vi bör ha i åtanke är att lärandet är livslångt. Här handlar det om en dimension där fokus ligger i hur lärandet över åren hos någon hänger ihop eller kanske rättare: ett ställningstagande för att det borde hänga ihop. Ur organiserade studiers perspektiv handlar det inte minst om vad man lärt i livet innan och hur detta hanteras i utbildningar. Men det handlar också om synen på vad organiserade studier kan ha för betydelse för livet och lärandet efter studierna. En diskussion om vuxenstudiers mening har därför mycket att vinna på att börja med att fundera kring det lärande som sker i vardagen. Människors kunskap vilar ju inte bara på studier, utan även på den kunskap som skapas i vardagen. Organiserade vuxenstudier måste ses i ljuset av de kunskaper som vuxna på så sätt redan har. En annan sida av samma mynt är att vuxenstudier inte bara bör bygga på de kunskaper som de studerande redan har, utan studierna bör även leda till ett mer utvecklat vardagslärande. På detta sätt kan man närma sig vuxenutbildningens mening, när det överordnade perspektivet är livslångt lärande: att de organiserade studierna samspelar med lärandet i vardagen<sup>14</sup>.

Den offentliga diskussionen om utbildning är ofta snäv även genom att den negligerar lärandet i vardagen – utbildningspolitiken handlar ofta uteslutande om verksamheten i skolor och andra utbildningsinstitutioner. Ett annat perspektiv skulle vara att den utbildningspolitiska diskussionen även skulle handla om villkoren för lärande i samhället generellt. I ett sådant perspektiv kommer vardagslärandets villkor och innehåll i fokus. Detta innebär att arbetslivet, massmedia och fritidsverksamheter kan granskas som källor till lärande och som verksamheter vars utformning har betydelse för befolkningens kunskaper och färdigheter. Med denna bakgrund kan man sedan diskutera vuxenutbildningens bidrag till helheten, dvs. folkets verkliga bildning.

Vad kan då detta vardagslärande vara? För att få perspektiv på frågan behöver vi teoretisera en smula, för att ge det en fyllig innebörd. Detta underlättas av att den vetenskapliga diskussionen om lärandet och kunskapens natur varit livlig. Inspirationen har kommit från flera olika teoretiska perspektiv<sup>15</sup>. I dessa har vardagslärandet kommit i fokus.

Inledningsvis bör vi då göra oss av med alla fördomar om lärande som en organiserad aktivitet. I stället bör vi tänka på vardagen i dess mest grundläggande betydelse – att vi bara finns mitt i verkligheten. Detta betyder att vi upplever saker kring oss – att vi har en mängd intryck. Det är inte så mycket en fråga om avsiktlighet, utan mera en nödvändig del av livet. Dessutom fylls dagarna med minnen, fantasier och drömmar. Den bestämda plats vi har i tillvaron präglar oss, eftersom den förser vårt medvetande med det innehåll, som det har. Om lärande handlar om förändring uppstår ju här en förändring såtillvida att vi gör nya upplevelser och erfarenheter.

Nästa steg i resonemanget kan vi göra genom att införa begreppet tolkning. Våra upplevelser stannar inte vid att vara en samling enskildheter, som hopade fakten, utan fogas in i vår gamla kunskap. Man kan säga att våra intryck får bestämda innebörder redan när vi upplever dem. Inför en människa upplever vi inte färger och former utan en bestämd person. Vår tolkning är där från början. I själva verket vet de som försökt måla porträtt hur svårt det är att se färger och former eftersom vi har så bestämda föreställningar om hur människor ser ut: barnteckningar demonstrerar detta tydligt. Likaså ”vet” vi vad föremålen kring oss kan användas till – trots att yxan hänger på väggen är dess användning en del i hur vi uppfattar även denna yxa. Vi lägger till innebörder som inte är närvarande i situationen. Detta ständiga tolkande sker utan att vi nödvändigtvis har en sådan avsikt – det sker automatiskt. Det är genom tolkningarna som vi känner den värld vi befinner oss i. Någon annan tillvaro finns inte för oss. När vi umgås med föremålen eller människorna kring oss upptäcker vi att våra tolkningar inte stämmer eller att man kan se saken på ett annat sätt än vi först trodde. Då kan vi säga att det handlar om lärande: vi har utvecklat en ny tolkning. Vi kan definiera lärande som förändringar av tolkningar.

I vardagen, i alla möjliga situationer, uppstår på så sätt ett lärande, där vi justerar eller bygger på de tolkningar vi redan har. En viktig sida av detta perspektiv är att vi alltid har en s.k. ”förförståelse” när vi närmar oss en situation, text eller människa. Denna förförståelse formar delvis resultatet. Vi är inga oskrivna blad. Bakom oss ligger all vår erfarenhet, som har format våra tolkningar och med dessa i bagaget möter vi omvärlden. I klartext betyder detta allt det vi lärt via studier och i vardagen. Eftersom detta är en ständigt pågående process byggs våra tolkningar på i mötet mellan förförståelsen och de erfarenheter som tvingar sig på oss.

En central del av vardagen vi möter är alla de tolkningar som presenteras för oss via andra människor vi talar med, men också i TV, i dagstidningen och i böcker vi läser. Ofta finns flera olika tolkningar; vi lever inte längre i en avgränsad kultur, som behärskas av en enda världsbild.

En avgörande fråga ur lärandeperspektiv blir då hur denna vardag ser ut som vi befinner oss i. Vårt liv kan vara sådant att våra intryck och tolkningar sällan förändras, eftersom de aldrig utmanas. Arbete och fritid kan vara så rutiniserad att lärandet blir mycket begränsat. Denna vardags plats, historiskt, geografiskt och socialt har utomordentlig stor betydelse för de villkor för lärande som vi lever under, eftersom vårt lärande i hög grad beror på vilka utmaningar som vi utsätts för. Det handlar dock om ett samspel mellan de krav som tillvaron ställer på oss och våra egna val att söka oss vidare och söka upp kunskap. Under alla förhållanden tolkar vi världen olika beroende på var vi har hamnat i tillvaron. Var i tid och rum våra liv utspelar sig får då avgörande betydelse för vad vi upplever och hur vi tolkar vår omvärld – och vad vi lär.

Motsvarande resonemang kan föras om våra handlingar. På samma sätt växer vår handlingskompetens genom att vi deltar i nya verksamheter eller bara genom att vi finner nya sätt att göra något. Det kan handla om att vi tänkt ut detta nya, dvs. att reflektionen blir medlet att förändra. Men det kan också handla om att utveckla en skicklighet som blir omedveten, rutiniserad – som en slalomåkare som inte kan reda ut varför det går fortare än förut. Även här lär vi genom att de redan existerande färdigheterna utgår från basen för att utveckla nytt.

Sammantaget är det genom vårt medvetande och våra handlingar som vi har en relation till omvärlden. Vi lever i en upplevd, uppfattad värld som vi handlar i; fenomenologer kallar denna "livsvärld". Lärandet handlar om förändringar av denna livsvärld: att vi tolkar något annorlunda eller handlar skickligare.

Det livslånga lärandet blir, om man lägger detta perspektiv, en ständigt närvarande möjlighet – det sker inte bara i organiserad form utan var som helst. En enskild människas lärande kan inte beskrivas på något fullständigt sätt eftersom det är för komplext och svårfångat: vi kan bara resonera allmänt om det. Vi kan anta att vardagslärandet är oerhört viktigt. Det är viktigt för att det har så omfattande konsekvenser: Vissa som befinner sig i förmånliga omständigheter lär sig praktiskt taget hela tiden nytt, bara genom vad man upplever. Andra som har en annan

verklighet kan vinna föga kunskap av vardagen – den kan bestå av en ständig upprepning. Vardagslärandet blir även viktigt av kvantitativa skäl: i förhållande till den tid vi befinner oss i vuxenstudier utgör vardagslivet en väldig tidsrymd.

Det är då inte konstigt att kunskapsklyftor mellan människor ständigt breddas i vardagslivet – har man ett arbete som bjuder ständigt nya utmaningar och läser man tidningar och böcker på fritiden drar man snart ifrån dem som har arbeten som bygger på snäva rutiner eller som inte använder fritiden till nya utmaningar. Ännu tydligare blir detta när en del kan förlänga sin kunskap med tillgång till teknologi, inte minst datorerna är ju apparat där kunskap byggs in, så att vi faktiskt har tillgång till mer än vad vi lärt oss.

En central slutsats man kan dra av resonemanget blir att folkets kunskap i hög grad är avhängig ”samhällets kunskapsmässiga kvalitet” om uttrycket förlåts. Om massmedia har en god kvalitet och når många med denna kvalitet så har det stor betydelse för medborgarens kunskaper. Om lokalsamhällena drar in många i kulturella aktiviteter har det en stor betydelse för bildningen. Om en stor del av de arbeten människor lever på ger stora kunskapsmässiga utmaningar betyder detta mycket för kunskapen hos individerna. Det är t.o.m. så att arbetets krav i hög grad är avgörande för så grundläggande färdigheter som läsförståelse<sup>16</sup>. Mycket av detta handlar om politiska beslut men också andra initiativ som utvecklar samhället. Vardagslärandets villkor borde vara en del i utbildningspolitiken.

## Vuxenstudiers mening

Det perspektiv som här tecknats kan vara utgångspunkt för ett annat slags resonemang. Vardagslärandet kan inte ses isolerat från organiserad utbildning. I själva verket samspelar utbildning och vardagslärande utomordentligt starkt. De individer som har de bästa villkoren för vardagslärande har nästan alltid fått dessa goda villkor via formell utbildning. Ser man till arbetslivets sammanhang betyder i allmänhet högre utbildning att arbetet är varierat och att det bjuder på större utmaningar både kunskapsmässigt och handlingsmässigt. På samma sätt ger bättre utbildning en bas för kulturella aktiviteter och användning av massmedia som är fruktbart för lärandet. Avsaknad av utbildning utesluter ofta människor från ett arbetsliv som innehåller goda villkor för

lärande. På samma sätt ger kort utbildning sämre möjligheter att dra nytta av massmedia som kunskapskälla för att inte tala om att utbildning inte bara ger kunskaper utan också handlar om att utveckla intressen och smak.

Formell utbildning och vardagslärandet samspelar alltså. Om man funderar över den roll som vuxenstudier kan spela, kan vi fokusera på denna punkt: hur organiserade studier påverkar vardagslärandet. Vi kan också rikta blickarna på ett annat förhållande, nämligen vardagslärandets resultat: De studerandes sätt att tolka och handla är vad som skall förändras för att utbildningen kan sägas lära de studerande något. Vi kan också dra slutsatsen att vuxenstudier bäst behövs för dem som har dåliga villkor för vardagslärande. Man skulle kunna säga att det handlar om att bryta de mönster, som gör att vardagslärandet blir begränsat. Utgångspunkten för denna syn på vuxenstudiers mening är ett humanistiskt perspektiv: Att lärandet avser människans och inte bara systemens behov.<sup>17</sup>

På en samhällsnivå blir det hela mer komplicerat. Utbildningssystemet bidrar ju också genom att sortera individer på olika karriärvägar, som leder till olika materiella villkor. Även vuxenstudier bidrar till klyftan, eftersom de med högre utbildning är överrepresenterade. Det är enbart genom att satsa på dem som har sämst kunskaper som vuxenstudier är ett jämlikhetsprojekt. I detta sammanhang skall dock inte detta vara i fokus utan fastmer fokuseras utbildningens betydelse som en kraft att bryta individers mönster för lärande i vardagen.

Organisering av vuxenutbildning bör alltså handla om att bryta de mönster som karaktäriseras av att lärandet i vardagen blir föga dynamiskt. Vad krävs då? I ett annat sammanhang har jag urskiljt fyra slags konsekvenser av en verkningsfull utbildning, om perspektivet är livs-långt och livsvitt:

1. För det första handlar det om nya kunskaper, dvs. annorlunda tolkningarna än de som man går in i studierna med. Genom att studera och lära kan man få nya kunskaper, som gör det möjligt att på ett nytt sätt tolka det man träffar på. Genom den kunskap man fått kan man på ett djupare sätt förstå det som t.ex. rapporteras i media: samma budskap kan tolkas på ett annat sätt får en fylligare eller annorlunda innebörd. Man kan placera in budskapen i större sammanhang av teorier och fakta. Då öppnar sig möjligheterna att bygga vidare i vardagen: ekonomisidorna i tidningen blir en källa till att bygga allt bättre kunskaper efter studier i ekonomi eller datorns möjligheter kan utforskas på arbetet efter studier om datorer.

2. Studierna kan även ha en avgörande betydelse genom att de skapar grund för annorlunda intressen. Intressen är grundläggande för vilka val man gör och därmed för vilken livsvärld man bygger upp. Genom att man väljer på ett annat sätt bygger man upp en ny kunskap via den uppsjö av möjligheter till kunskap som finns i vardagen. Efter studierna väljer man att läsa andra texter och att göra andra saker och därmed bygger man i vardagen andra kunskaper. Studiernas verkan handlar i båda dessa fall alltså inte bara om att man lär något viktigt i studierna utan att kunskapen och nya intressen dessutom leder till att man lär sig mer av och i vardagen. Man har i bästa fall växlat in på ett spår, där studierna förändrat livsvärlden så att kunskaper växer ur vardagen. Den yttre verkligheten behöver nödvändigtvis inte ha ändrats på något väsentligt sätt.

3. Utbildningar leder dock ofta till yttre förändringar. Framför allt brukar man få ett förändrat arbetsliv, där arbetsuppgifterna ställer mer krav på kunskap. Men det betyder också att vuxna får möjlighet att använda de förmågor de har. Då blir villkoren för vardagslärandet annorlunda genom att personen får en ny plats i tillvaron som utmanar gamla tolkningsmönster.

4. En av de bäst belagda effekterna av vuxenutbildning är att deltagarna rapporterar ett bättre självförtroende. Ju sämre utbildning man hade vid starten desto större upplevd effekt.<sup>18</sup> I förhållande till lärande har detta av naturliga skäl en stor allmän betydelse, genom att man därigenom öppnar sig för att delta i nya sammanhang. Ett viktigt synsätt på lärande är just att lärande i hög grad är just "deltagande i aktiviteter". Brister i självförtroende tar sig ju ofta uttryck i att man undviker nya sammanhang; att man krymper sin livsvärld.<sup>19</sup>

Värdet av vuxnas studier måste ses i det större perspektivet av hur kunskaper och färdigheter samspelar med vardagslivet. Ur ett sådant perspektiv blir det viktigt att odla nya intressen. Vuxenutbildning bör ses som ett mycket viktigt led i en större helhet, där vardagslärandets bidrag också inryms. Vuxenutbildningens bidrag till vardagslärandet kommer då i fokus. För att återkomma till inledningen: man kan anta att en allsidigt utvecklad människa lever i ett samhälle där denna allsidighet har plats – det betyder att människan inte bara kan utföra ett kompetent arbete, utan även kan vara en myndig medborgare, som kan ta ställning till viktiga frågor i livet och om samhället.<sup>20</sup> Detta är ju kärnan i den demokratiska utopin. Det innebär dessutom att samhället är så kulturellt

rikt att den sinnliga aspekten får en grogrund. Saknar samhället dessa kvaliteter blir utbildningen en oas eller en formalitet. Å andra sidan: odlar inte utbildningen dessa kvaliteter utarmas samhället i längden. Det livslånga lärandet måste vara både livslångt och livsvitt.<sup>21</sup>

#### NOTER

- <sup>1</sup> Enligt Borgström (1988) användes begreppet redan 1929 av Yeaxlee som titeln på en bok och den valdes i början av 60-talet av UNESCO för att beteckna deras utbildningssyn.
- <sup>2</sup> Rubenson, 1996.
- <sup>3</sup> Se senast Gustavsson, 1996.
- <sup>4</sup> Jfr. uttrycket "intet mänskligt är mig främmande" Enl. Holm (1976): "efter latin: homo sum; humani nil a me alienum puto. Terentius, Heautontimorumenos I. 1,25; eg. syftande på förståelse för och medkänsla med mänskliga svagheter ytterst efter grekiska (Menander)" (s. 216).
- <sup>5</sup> Oftedahl-Thelhaug (1990) analyserade tidigt detta skifte i utbildningspolitikens retorik.
- <sup>6</sup> I ett forskningsprojekt har vi för detta använt begreppet "bildningsprojekt" – att studierna har en mening som bottnar i historien och den samtida situationen, men att avsikten riktar sig mot framtiden. (Gustavsson & Larsson, 1994).
- <sup>7</sup> Detta blir t.ex. tydligt i skrivningen när dåvarande regering lancerar extra medel för utbildning av arbetslösa, "kunskapslyftets" föregångare. (Prop. 1992/93:150 och Andersson m.fl., 1995).
- <sup>8</sup> Hargreaves (1996) skiljer mellan postmodernism som filosofi och postmodernitet som samhällstillstånd – här används begreppet i den senare betydelsen.
- <sup>9</sup> Habermas, 1991.
- <sup>10</sup> Whitty, 1997.
- <sup>11</sup> Se Larsson (1995) och Andersson, Laginder, Larsson & Sundgren (1996)
- <sup>12</sup> Assarsson & Norling, 1995.
- <sup>13</sup> Furuland, 1996.
- <sup>14</sup> Resonemanget i fortsättningen av denna artikel redovisas mer utförligt i en artikel i antologin *Livslångt lärande* (Ellström, Gustavsson & Larsson, 1996).



- <sup>15</sup> Det har handlat om fenomenologi, hermeneutik, situated cognition, aktivitetsteori samt pragmatisk och wittgensteiniansk filosofi. Se Larsson (1996) för närmare beskrivning.
- <sup>16</sup> Elbro, Möller, Munk Nielsen, 1991.
- <sup>17</sup> Utifrån ett icke-humanistiskt perspektiv är människors utveckling inte ett självständigt värde utan blir enbart viktigt om det leder till problem för det värde som anses överordnat människan: statsnyttan, ekonomin eller fäderneslandet. En konsekvens blir t.ex. att utbildning av kortutbildade som inte ger lika hög avkastning som utbildning av högutbildade inte kan motiveras. Det blir i ett icke-humanistiskt perspektiv irrationellt. I ett humanistiskt perspektiv måste utgångspunkten ligga i huruvida lärandet befördrar människans värdighet och hela utveckling.
- <sup>18</sup> Se Höghielm (1987) och Lundqvist (1989).
- <sup>19</sup> ”Livsvärld” är ett begrepp som används av fenomenologer, men också av Habermas (1991) med innebörden av en värld som människor upplever och handlar inom efter sina egna normer och föreställningar om sanning, till skillnad från ”systemet”, som formar handlandet oberoende av människornas eget upplevda förnuft.
- <sup>20</sup> Kant (1989) gör väl här en åtskillnad mellan roll som yrkesmänniska och privatmänniska: i den senare aspekten måste du ta ställning; vara myndig: ”*Upplýsning är människans utträde ur hennes självförvållande omyndighet. Omyndighet är oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet om orsaken till densamma inte ligger i brist på förstånd, utan i brist på beslutsamhet och mod att göra bruk av det utan någon annans ledning. Sapere aude! Hav mod att göra bruk av ditt eget förstånd! lyder alltså upplýsningens valspråk.*”
- <sup>21</sup> I antologin *Livslångt lärande* utvecklas temat djupare, men också vidare genom att diskutera vilka kvaliteter som vuxenutbildningen borde fokusera på för att den skulle kunna fylla sin roll som en utbildning som har konsekvenser för vardagslärandet utanför och efter studierna: Larsson (1996).



# Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet

*Per-Olof Thång*

Att vi lever i en tid av stora förändringar hör vi till leda. Det handlar om hur teknik, informations- och kommunikationsteknologi på olika sätt, och mer eller mindre dramatiskt, påverkar såväl arbetsliv som vardagsliv. Den nya industriella och postindustriella revolutionen flyttar obönhörligen fram sina positioner.

Den revolution vi sannolikt bara befinner oss i början av är vida större än den revolution vårt samhälle genomgick då de stora strömmarna av landbygdens folk drog sina flyttlass till städerna och industriarbetet. År 1860 var cirka 80 procent av landets arbetskraft bönder, medan 10 procent var arbetare. 70 år senare var andelen bönder respektive arbetare lika stor, nämligen runt 40 procent vardera. Under 1960-talets goda ekonomiska år med strukturomvandling, familjejordbruk och arbetskraftsinvandring var andelen bönder nere i 15 procent, medan andelen arbetare utgjorde hälften av arbetskraften. I dag utgör andelen industriarbetare ca 18 procent av arbetskraften, och Sverige är i den bemärkelsen inte längre någon industrination. År 2010 beräknas andelen jordbrukare utgöra 2 procent av arbetskraften och andelen arbetare 8 procent. Frågor man osökt ställer sig är: Vad gör de andra 90-procenten och vad betyder förändringen för skola, utbildningssystem och det livslånga lärandet?

Den informationsteknologiska revolutionen förutses få vittgående konsekvenser för arbetsorganisation, arbetsinnehåll och krav på människors kompetens och kvalifikationer. Informationsteknologin och informationsekonomin kommer på ett genomgripande sätt att påverka hela samhället alltifrån övergripande strukturer till privatlivets innersta sfärer. Omstrukturering, förändring och flexibilitet. Visst har vi hört orden många gånger, och kommer så att få höra länge än.

Den omställning det västerländska industrisamhället befinner sig i handlar i hög grad också om det ekonomiska och finansiella systemets globalisering. Kapital flödar över nationalstaternas gränser, utan några egentliga restriktioner. Starka beroenden skapas mellan olika markna-

der. Företag, organisationer och enskilda människor utsätts för beslut och händelseförlopp över vilka de vare sig har inflytande eller kontroll. Fler länder industrialiseras och nya konkurrenter uppenbarar sig, och som visar sig ha bättre förmåga att exploatera de senaste teknologiska landvinningarna än vad vi själva har.

För att behålla sin relativa position i denna världsvida kapploppning, måste varje nation, liksom varje enskilt företag visa sin förmåga att införliva de teknologiska framstegen bättre än de flesta andra. Varje enskild människa måste ha förmåga och vilja till anpassning genom flexibilitet och livslångt lärande; inte anpassning genom kapitulation och underkastelse, utan genom att ständigt öka och förnya sin yrkesmässiga och personliga kompetens. Det livslånga lärandet måste vara en ständig följeslagare. Visst känns argumentationen igen. Men i tider av hög arbetslöshet och genomgripande samhällsförändringar får människor inte bli passiva åskådare; oavsett om det gäller teknologiska, ekonomiska eller arbetsmarknadsmässiga förändringar. Det är inga gudomliga eller ödesbestämda krafter som påverkar våra liv, utan skapelser av människor.

## Arbetslivet förändras

I hela den industrialiserade världen förändras nu arbetslivet på ett djupgående sätt. Samtidigt som börserna slår rekord på många håll i världen stiger arbetslösheten. Det historiska sambandet mellan ekonomisk tillväxt och antalet sysselsatta i arbetskraften har brutits. Tillväxt i ekonomin leder inte längre till ökad sysselsättning. Samtidigt som arbetslösheten i Europa stigit under de senaste två decennierna, har den totala förmögenhetstillväxten varit 80 procent. Den sammanlagda sysselsättningen har under samma period endast stigit med 9 procent<sup>1</sup>

Globaliseringen och kapitalets rörelsefrihet över nationsgränser och kontinenter medför ökad konkurrens och omvärldstryck på enskilda företag till fortlöpande rationaliserings- och utvecklingsåtgärder. Det är emellertid inte bara den tekniska utvecklingen som är drivfjäder i sammanhanget. Sannolikt är tids- och kapitalrationalisering än mer drivande förändringsfaktorer. Till detta kommer inslag av "downsizing"<sup>2</sup>, dvs. reduktion av kostnader genom personalminskningar. De människor som blir kvar får arbeta hårdare, intensivare och längre. Hård arbetsbelastning på grund av bristande personaltillgång kan bli ett psykosocialt

problem, vilket knappast befrämjar den lärande organisationen och det livslånga lärandet.

Arbetet håller verkligen på att förändras. Industrisamhället är på väg att försvinna *i den meningen* att allt färre är sysselsatta inom industrin (vilket ju inte innebär att industrins betydelse för välfärd och välstånd reduceras). Snart är de industrianställda en exklusiv minoritet.

Med skämtsamt träffsäkerhet säger man ibland att förr i tiden levde människorna på landet och brukade sin jord. Sedan flyttade de till staden och började arbeta på fabrik. Nu lever vi på nätet och ägnar oss åt att skicka prat. ”Arbetet håller på att bli prat”, säger informatikprofessorn Bo Dahlbom vid Göteborgs universitet och tillägger ”Är jag bonde, tänker jag fabrik eller är det bara snack som gäller?”<sup>3</sup>

Den framträdande arbetsformen på fabriken i det moderna industrisamhället är antingen maskinpassning eller någon enklare form av monteringsarbete. Fabriken kräver en byråkratisk organisation. Det ställs krav på arbetsdisciplin, lydnad och punktlighet. Det är vad tyska arbetslivsforskare kallar processoberoende kvalifikationer; sådana som inte har så mycket med själva arbetsinnehållet att göra. På fabriken håller man strikt isär arbete och fritid. Om arbetet börjar klockan 06.32 och slutar 15.12 så är det det som gäller. När arbetaren lämnar jobbet på fredag eftermiddag klockan 15.12, så har han inte tillträde dit igen förrän måndag morgon klockan 06.32. Det som inte är arbetstid, utgör per definition fritid. I industrisamhället har skolan en viktig funktion genom att disciplinera eleverna; att komma hela och rena till skolan, räcka upp handen och vänta på sin tur etc. Arbete och skola är förlagda till därför avsedda platser på fastställda tider. Gränserna är klara och tydliga.

I det framväxande IT-samhället luckras gränserna mellan arbete och fritid upp; ja, kanske de till och med upplöses. Arbetstider är inte den mest framträdande styrfaktorn; det är arbetsuppgifterna (att skicka prat). IT-samhället portförbjuder oss inte från arbetsplatsen (gäller oss som har jobb), bara för att det råkar var helg eller semestertid. Vi har, som en god vän sade till mig för ett tag sedan, *förmånen* att få arbeta även under helgerna. Vill vi inte vara på arbetsplatsen, kan vi ta med vår bärbara dator med inbyggt modem och mobiltelefon till hemmets lugna vrå eller till stugan på landet eller varhelst vi nu föredrar att förlägga arbetet.

Människor kan underordna sig såväl egna som andras avsikter. På fabriken måste man underordna sig andras avsikter; inte för att man vill, utan därför att man måste. IT-samhällets undersåtar måste även under-

ordna sig sina egna avsikter och ta ansvar för sitt livslånga lärande. Kompetensutvecklingens grundläggande pedagogiska fundament är att människor själva äger syftet med den.<sup>4</sup> Så förutsätter också IT-samhället att eleverna i skolan, deltagarna i vuxenutbildningen, studenterna på universitet och högskolor, själva äger avsikten med sitt lärande, att de tolkar och begriper studiesituationens innebörd och att de ser att utbildningen kan berika deras liv både för stunden och senare i livet; lärande är en meningsskapande aktivitet. Den av industrisamhället präglade skolsynen innebär att lärandet är resultat av överförd kunskap. Läraren talar och eleverna lyssnar. Läraren ställer frågor och eleverna besvarar dem. IT-eleven – liten som stor – måste ”lära-sig-lära”, genom att själv formulera frågorna och söka svaren, och själv äga avsikten med sitt lärande, sin utveckling och sin förnyelse av kompetens.

“All knowledge acquisition is based on the question: WHY? Learning is a conscious act, and it is only then that the questions WHAT? and HOW? arise.”<sup>5</sup>

Tanken att vi själva skall formulera frågorna och problematisera verkligheten, som det viktiga steget mot kunskap, innebär ett trendbrott mot 100 års skollärande. Det är människors frågor som skall öppna verkligheten; verkligheten öppnas genom frågor och svar och genom de begrepp som gör den, i bästa fall, begriplig. På så sätt kan vi alltid lära oss att ställa bättre frågor, att se bättre, tänka bättre och handla kunnigare. Skall vi skolas för det livslånga lärandet i IT- och Internetsamhället behöver vi, “higher order thinking skills”, eller meta-kognitiva färdigheter som det svenska uttrycket lyder. Detta innebär:

- Att avgöra vilket faktaunderlag och vilka angreppssätt och vilka metoder som krävs för att lösa problemet.
- Att veta när ytterligare information behövs och var och hur man kan skaffa fram dem.
- Att hantera osäkra situationer där det inte finns en given väg till målet.
- Att utföra mer komplexa uppgifter som ställer krav på planering, arbetsorganisation och helhetstänkande.
- Att gå utanför invanda rutiner för att möta oväntade situationer och fånga tillfällena i flykten.<sup>6</sup>

I en av sina vitböcker diskuterar även EU-kommissionen betydelsen av att människor tillägnar sig metakognitiva färdigheter.

“...the ability to grasp the meaning of things, to comprehend and to make judgements, is the first factor in adopting economy and labour market change.”<sup>7</sup>

Den agrara ekonomin har vi sedan länge lämnat bakom oss. Med kompetens- och kunskapssamhället närmar sig nu också den industriella ekonomins epok sitt slut. I stället får vi en kunskapsekonomi.

## Arbetslösheten

Inom EU är drygt 11 procent av arbetskraften utan lönearbete. Detta motsvarar nästan 19 miljoner människor. Uppskattningsvis hälften utgörs av långtidsarbetslösa, vilket betyder att man varit utan arbete under minst 12 månader (i Sverige räknas man som långtidsarbetslös efter 6 månader). Trots politikernas högtidliga tal och vällovliga avsikter om åtgärder som skall halvera arbetslösheten, pekar utvecklingen snarare i motsatt riktning. De insatser som hittills gjorts för att möta den höga arbetslösheten har visat sig vara helt otillräckliga. Men vilka möjligheter har egentligen det politiska etablissemanget att med politiska medel skapa sysselsättning? Är det ändå inte så att sysselsättning uppkommer då någon är villig att betala för att få behov tillgodosedda och tillfredsställda? Förutsättningen är dels att behov kommer till uttryck (antingen det nu är genuina mänskliga eller skapade behov), dels att det finns någon med rätt kompetens, förmåga och vilja att tillgodose dem. Det föreligger två sidor: utbud och efterfrågan. Utbud och efterfrågan kan ses som två slags marknader i otakt: “The two speed labour market”.<sup>8</sup> På en arbetsmarknad i omdaning försvinner efterfrågan på vissa varor och tjänster, medan efterfrågan på andra uppstår. Frågan blir då hur arbetskraften förmår att följa den successiva förändringen?

I verkligheten är arbetslösheten väsentligt högre än vad som framgår av den officiella statistiken. Många, såväl äldre som yngre, förtidspensioneras. Andra låter bli att söka arbete då de anser det utsiktslöst att få något. Uppskattningsvis nio miljoner människor inom EU avstår från att söka arbete i övertygelsen om att det inte lönar sig. Ungdomar håller sig kvar inom utbildningssystemet allt högre upp i åldrarna i brist på alternativ sysselsättning. Invandrare och flyktingar är många gånger chanslösa på den västeuropeiska arbetsmarknaden. Erfarenheten visar att invandrare, oavsett utbildningsnivå, har svårt att få jobb i den fram-

växande kunskapsekonomin. För stora grupper av invandrare finns överhuvudtaget inte någon öppen arbetsmarknad. Det kan räcka med namnet, så läggs deras ansökningshandlingar åt sidan. Uppskattningsvis 50 miljoner människor lever i Europa under existensminimum.<sup>9</sup> Det finns ett oändligt hav av mänskliga behov som söker tillfredsställelse. Detta borde väl skapa sysselsättning!

Arbetslösheten har ökat stadigt i Europa sedan början av 1970-talet, med undantag för 1980-talets andra hälft. Sverige, liksom bl.a. Tyskland, utgjorde undantag. Mot slutet av 1980-talet var den svenska arbetslösheten extremt låg, och på sina håll höjdes röster för arbetskraftsinvandring. Det ligger utanför ramen för den här artikeln att analysera orsakerna till den dramatiska förändringen på arbetsmarknaden i början på 1990-talet, men flera faktorer samverkade. *En* var att man tidigare försummat att investera. Varför skulle man investera i produktutveckling och kompetens, då det gick att surfa behagligt på devalveringsvägen under ett antal glada 80-tals år; årtiondet då finansvalp blev en ny vokabulär i svenska språket och då banker med självvaktning skulle växa genom att låna ut pengar till vidlyftiga fastighetsspekulationer. Det var inte bara en kraftig underinvestering i teknologi och produktutveckling, utan också i kompetens.

Underlåtenheten att investera, antingen det handlar om produktionsutrustning, produktutveckling, tjänster eller kompetens och kvalifikationer, straffar sig alltid i längden. En ekonomi präglad av snabba klipp, förlorar förmågan till långsiktighet och uthållighet. Redan under 1970-talet började emellertid europeiska företag att tappa i lönsamhet. Inte bara mot de amerikanska och japanska drakarna, utan även mot de nya industrialiserade länderna; den sydost-asiatiska tigerekonomin. Investeringar måste vara långsiktiga projekt. Under 1970-talet lades emellertid också grunden till den underminering av välfärdsstaten, som vi nu bevittnar, genom kostnadskrävande välfärdsreformer.

Det ligger utanför mitt kompetensområde att diskutera arbetslöshetens mekanismer och orsaker. Men ett sätt att förstå den är som en effekt av de inbördes relationerna mellan tre storheter: 1) tillväxt i ekonomin, 2) förändring i sysselsättningen och 3) tillgång till arbetskraft. För att illustrera sambanden utgår jag från EU-kommissionens beskrivning av arbetslösheten inom EU under de 30 åren mellan 1960 och 1990.



## Tillväxt

Perioden från 1960 och till oljeshocken 1973 var den genomsnittliga årliga BNP-tillväxten 4,8 procent. Det var en mycket god tillväxt, men den motsvarades inte alls av en lika stor tillväxt vad gäller sysselsättningen, som endast ökade med 0,3 procent i genomsnitt per år. Men eftersom tillgången till arbetskraft inte heller ökade med mer än 0,3 procent, så innebär det inte något problem. Arbetslösheten var låg, i genomsnitt 2,6 procent per år. Under den därpå följande perioden mellan 1974 och 1985 mer än halverades den årliga genomsnittliga tillväxttakten till endast 2,0 procent. Sysselsättningen ökade lika blygsamt som under den föregående perioden (0,3 procent), men eftersom tillgången på arbetskraft steg med 0,7 procent, ökade arbetslösheten dramatiskt till hela 10,8 procent 1985. Under den tredje perioden fram till 1990 steg BNP med i genomsnitt 3,2 procent. Tillgången på arbetskraft låg kvar på 0,7 procent, medan sysselsättningen ökade med 1,3 procent årligen, vilket resulterade i att arbetslösheten sjönk till 8,3 procent år 1990.<sup>10</sup> BNP-tillväxten *i sig* är således inte någon lösning på problemet.

Om produktionen ökar behövs fler människor, men om produktiviteten ökar kan antalet anställda minskas. Inom industriell tillverkning går dessa företeelser ofta hand i hand. Problemet med den industriella ekonomiska tillväxten, oavsett på vilken nivå den ligger, är att den inte skapar ökad sysselsättning.

## Förändring i sysselsättningen

Då det gäller tjänster, antingen de är privata eller offentligt finansierade, har produktionen inom många områden ökat. Så gott som samtliga ungdomar genomgår i dag gymnasieskolan, fler ungdomar vill in på högskolan, vuxna är i behov av fortbildning och ny kompetens, alltfler äldre behöver vård och omsorg etc. Vad som däremot inte skett i till närmelsevis lika hög grad, som t.ex. inom industrin, är produktivitetshöjning. När jag som pojke under 1950-talet gick till frisören tog det ungefär en halvtimme att bli klippt, och det tar ungefär lika lång tid i dag. Skall vi vårda våra åldrande anhöriga på ett sätt som utmärker god omsorg och omtanke, så är det inte möjligt att reducera tidsåtgången. Det är förmodligen inte mycket vunnet om läraren i klassrummet ökar talhastigheten (därmed inte alls sagt att det inte går att förbättra under-

visningens effektivitet och kvalitet, vilket det självklart gör). Med sjukvård förhåller det sig delvis annorlunda. Tithålskirurgin ger produktivtetsvinster genom bl.a. lägre kostnader för sjukskrivning och sjukhusvistelse.

Teknologin slår ut jobb, hävdar en del, medan andra påstår motsatsen. Man hänvisar till att det just är de högteknologiska branscherna som skapar ökad sysselsättning. En förutsättning för att teknologin skall skapa ny sysselsättning är att den baseras på FoU-verksamhet. Det är så den svenska högteknologiska industrin skapar ökad sysselsättning. Man rekryterar allt fler till forskning, design och produktutveckling, men allt färre till den direkta produktionen. Om man enbart ersätter gammal beprövad teknologi med fleroperationsmaskiner, robotar och FMS (Flexible Management System), så leder detta obönhörligen till minskad sysselsättning. Detta kallar man inom EU för teknologisk arbetslöshet (till skillnad från cyklisk respektive strukturell arbetslöshet). Den skattefinansierade offentliga verksamheten kan sällan rationaliseras genom tekniska lösningar. I stället minskar man sina utgifter och kostnader genom personalreduktion, mindre verksamhet eventuellt i kombination med ökade avgifter för den som vill ta tjänsterna i anspråk.

## Tillgång till arbetskraft

Förändringen av arbetsmarknaden inom EU har en entydig inriktning. Antalet arbeten inom traditionella basnäringar som industri, jordbruk, gruv- och skogsbruk blir allt färre, medan tjänste- och servicejobben blir fler. Jämförelser mellan Europa, USA och Japan visar att de båda industriella konkurrenterna inte skapat särskilt många fler arbetstillfällen. Förklaringen till den högre europeiska arbetslösheten anses i stället vara större förlust av ”gamla” arbeten. Särskilt inom jordbruk och industri. Inom EU försvinner cirka 10 procent av jobben varje år. Detta motsvarar 15 miljoner arbetstillfällen, som måste ersättas med minst lika många – under loppet av ett enda år – för att inte arbetslösheten ytterligare skall förvärras.<sup>11</sup>

”En ekonomi som baseras på skapande, spridande och användande av kunskap kommer att bli av dominerande betydelse i det tjugoförsta århundradet, och mot en sådan bakgrund kommer en rad av dessa konkurrensfaktorer (vetenskap, tekniskt know-how, välutbildad arbetskraft, social konsensus etc.) att spela en

avgörande roll då det gäller att generera återhämtning av tillväxten och en ökning av sysselsättningen.”<sup>12</sup>

Under decenniet 1995–2005 bedöms att merparten av dagens teknologi kommer att bytas ut. Hur skall vi kunna överbrygga klyftan mellan ny teknologi och gammal kunskap? Och hur skall vi kunna överbrygga denna klyfta på en arbetsmarknad där ca 80 procent av arbetskraften kommer att vara verksam även år 2005? Endast omkring 2 procent ny kompetens tillförs arbetsmarknaden varje år, genom de ungdomar som lämnar utbildningssystemet och träder in i arbetslivet. Dessutom tyder bedömningar inom EU och OECD på att färre välutbildade yngre kommer ut på arbetsmarknaden under de närmaste åren, samtidigt som de äldre med lång arbetslivserfarenhet, men med relativt låg utbildning, blir fler. Hur skall den ekvationen lösas?

Inom EU gör man arbetsmarknadens bristande flexibilitet i hög grad ansvarig för den strukturella arbetslösheten; en bristande flexibilitet som man menar kan spåras tillbaka till särskilda institutionella, rättsliga och kontraktsgrundande omständigheter i varje land. EU föreslår en rad prioriteringar som åtgärder för att skapa nya arbetstillfällen:

- under hela livet återkommande allmän utbildning och yrkesutbildning
- större flexibilitet i företagen, både internt och externt
- större förväntningar på decentralisering och initiativkraft
- minskning av den relativa kostnaden för lågkvalificerat arbete
- en grundlig genomgång av sysselsättningspolitiska åtgärder
- insatser för att tillfredsställa nya behov.<sup>13</sup>

## Med kunskap och kompetens erövrar världen

Det är med kunskap och kompetens som det svenska näringslivet skall hävda sig i den allt hårdare internationella konkurrensen, säger våra politiker. Eller för att citera statsminister Göran Persson: ”Sverige skall konkurrera med hög kompetens, inte med låga löner. Idén om det livslånga lärandet skall förverkligas.” Den tidigare borgliga regeringen var inte sämre den, som proklamerade att Sverige skall få en av världens bästa skolor. Trollformler och besvärjelser. Den officiella ideologin och högtidstalens retoriska slagdängor skiftar vare sig färg eller skepnad. Fast ibland vill verkligheten något annat, som t.ex. då kommunerna fick

för sig att de skulle marknadsanpassa grundskolans lokalhyror. Under hela 90-talet har grundskolan åderlåtits på pengar. Är det inte där som lusten och glädjen till det livslånga lärandet skall grundläggas?

”De slutsatser som vi dragit i denna studie är att utbildningens kvalitet har de största ekonomiska och sociala konsekvenserna för individen i grundskolan, mycket större än vid universitet och högskolor. Det är därför på denna grundläggande nivå viktigt att beslut fattas där den rätta kompetensen finns.”<sup>14</sup>

Om vi i Sverige skall kunna dra nytta av denna kompetens och dessa kvalifikationer förutsätts att vi får allt fler högproduktiva arbeten. Under 1980-talet visade en utredning från Svenska metallindustriarbetareförbundet<sup>15</sup> att det inom tillverkningsindustrin snarare var andelen lågt kvalificerade arbeten som relativt sett ökade mest. En betydande andel av dessa arbeten har bortrationaliserats under de senaste åren. Men vad har vi fått i stället?

Utbildningsoptimismen framstår i dag som stark, precis som mot slutet av 1960-talet. Då skulle utbildningen vara en spjutspets mot framtiden. Men är egentligen denna optimism och tilltro särskilt stark idag? Är det inte så att det är den enda möjliga framtidsvägen vi ser, och som skall bidra till att reducera den höga arbetslösheten på såväl kort som på längre sikt. På kort sikt genom att arbetslösa som deltar i utbildning inte registreras som arbetslösa. Genom att utöka antalet utbildningsplatser inom universitet, högskolor och annan vuxenutbildningen skall den öppna arbetslösheten reduceras i motsvarande grad. Det är genom bl.a. detta konststycke som regeringen tror sig kunna halvera arbetslösheten till år 2000. På längre sikt är det en förhoppning att investeringarna i utbildning och kompetensförnyelse skall bidra till omställning, flexibilitet och sysselsättning. Sverige skall utvecklas till ett kunskapsamhälle, som vilar på tre hörnpelare; ungdomsutbildning, kunskapslyft för vuxna och livslångt lärande.

”Kunskapslyftet är till för de grupper som av olika skäl i sin ungdom inte kommit upp till en tillräckligt hög grundläggande utbildningsnivå för att kunna delta i det livslånga lärandet. Lärandet i arbetslivet består i stor utsträckning av informellt lärande på arbetsplatsen. Arbetsrotation och erfarenhetsutbyte i samspel med arbetskamrater, arbetsledare, kunder/brukare/klienter/patienter och leverantörer ger den anställde tillfälle att vidga sin kompetens.”<sup>16</sup>

Informellt lärande som huvudsaklig form och metod för introduktion, utbildning och lärande är anpassat till traditionsstyrda organisationer med långsamma förändringar. Om vi håller fast vid föreställningen om allt snabbare förändringar inom arbetslivet, framstår det som nödvändigt med andra insatser och åtgärder för att främja lärandet, än vad som hittills varit förhärskande. Det handlar då inte bara om kompetensutveckling, utan i lika hög grad om att förnya kompetens och att skapa förutsättningar och villkor för kontinuerligt lärande, för att kunna möta nya situationer. Genom det livslånga lärandet skall människor vara ständigt anställningsbara, som den nya EU-anpassade termen lyder. Individuell flexibilitet förutsätter inte bara goda kunskaper och förmåga till ständigt lärande, utan också *viljan* att lära och förändras. På en arbetsmarknad i omstöpning och en välfärdsstat i utförsbacke, framstår som den enda tryggheten att vara flexibel i betydelsen att ha vilja och förmåga till livslångt lärande. Men vad händer då människor förlorar förmågan och/eller viljan?

## Från återkommande utbildning till livslångt lärande?

Återkommande utbildning är en av EU-kommissionens prioriterade åtgärder för att skapa nya arbetstillfällen. Man avser såväl allmänutbildning, dvs. i kärnämnen, som yrkesutbildning. Återkommande utbildning lanserades som en idé mot slutet av 1960-talet för distribution av utbildning under människors livscykel, istället för att endast koncentrera utbildningen till barn- och ungdomsåren. Återkommande utbildning var för OECD vad "Lifelong Education" var för UNESCO och "Permanent Education" var för dåvarande EG.

"Recurrent education is a comprehensive educational strategy for all post-compulsory or post-basic education, the essential characteristic of which is the distribution of education over the total life-span of the individual in a recurring way, i.e. in alternation with other activities, principally with work, but also with leisure and retirement."<sup>17</sup>

I en inledande rapport till Agenda 2000<sup>18</sup> fastslog utbildningsministern i den tidigare borgerliga regeringen bl.a. att vuxna måste tillförsäkras rätt till kunskapskomplettering i princip motsvarande gymnasieskolans

kärnämnen, och att var och en måste ges finansiella möjligheter att själv skaffa sig ytterligare utbildning efter ungdomsutbildningen. Detta, menade man, skulle kunna ske genom individuella och skattefria utbildningskonton.

I Sverige har den samhällsfinansierade vuxenutbildningen under senare år fått ökad tyngd på allmän inriktning och mindre på yrkesinriktad utbildning. Detta visade sig bland annat i resultaten av satsningen på extra utbildningsplatser för arbetslösa i komvux, som regeringen anslagit medel för sedan 1993. Satsningen har dels inneburit att medel indirekt förts över från arbetsmarknadsutbildningen (AMU) till komvux, dels att man inom komvux i huvudsak expanderat ordinarie kursutbud av allmänna ämnen.

”Återkommande utbildning är därför det allmänna mål till vilket de nationella utbildningsinstitutionerna själva kan bidra. Svåra val kommer att behöva göras, mellan att öka volymen eller kvaliteten på den högre utbildningen och forskningen, mellan den högre utbildningen och yrkesutbildningen, samt mellan traditionella kurser och sådana som kombinerar studier och arbete (s.k. sandwich-kurser). Men varje land bör sikta mot *avancerad yrkesutbildning som är tillgänglig för alla.*”<sup>19</sup>

Tillgången till återkommande yrkesutbildning ser man inom EU som en väsentlig förutsättning för människors och organisationers flexibilitet. Mot denna bakgrund framstår den minskade tillgången till yrkesinriktad utbildning för vuxna i Sverige som något oroande. Försök pågår visserligen på en del håll i landet med kvalificerad yrkesutbildning,<sup>20</sup> vilken skall förena praktisk inriktning med teoretiska kunskaper, delvis ha formen av lärande i arbete och på arbetsplatsen samt integrera teori och praktisk tillämpning i projekt och problembaserad inläring. Uppfattningen att minskningen av yrkesinriktad utbildning är besvärande delas av Kunskapslyftskommittén:

”Det är beklagligt att den yrkesinriktade utbildningen i komvux minskat avsevärt i omfattning. Där finns många möjligheter till utveckling och många möjligheter till flexibilitet och kreativitet när det gäller att pröva nya utbildningsformer, exempelvis i nära samarbete med det näringsliv som finns i kommunerna. Yrkesinriktad utbildning behöver inte vara skolförlagd. Det kan tvärtom finnas mycket att vinna med att förlägga utbildningarna ute i arbetslivet. Det kräver mer av planering och utläggning, men det

skall inte behöva vara våldsamt betungande. Det är angeläget att den yrkesinriktade utbildningen för vuxna lågutbildade ånyo utvecklas och förstärks i kommunerna. Detta sker bäst på lokal nivå.”<sup>21</sup>

Kunskapslyftskommittén argumenterar inte bara för vuxnas möjligheter till yrkesinriktad vuxenutbildning, utan också för reformering av utbildningsformer och undervisningsmetoder inom vuxenutbildningen. Om arbetslösheten och arbetsmarknadens förändring från industri- till IT-samhälle skall länkas till idén om det livslånga lärandet, måste vuxenutbildningen reformera sina pedagogiska former. Skall vuxenutbildningen kunna vara ett redskap i kampen mot arbetslösheten måste den kunna skrida över gränser. Skall vuxenutbildningen kunna bidra till nyskapande av arbetstillfällen, vilket ju är en from förhoppning hos såväl den svenska regeringen som inom EU-kommissionen, måste den befrämja rörlighet och flexibilitet. Olika vuxenutbildningsarrangörer måste samverka och konkurrera på en och samma gång, och därtill samverka med den lokala och regionala arbetsmarknaden där man har sin verksamhet. Vuxenutbildningens primära uppgift, liksom hela utbildningssystemets, är att öka människors generella förutsättningar för att lära på jobbet, på fritiden och varhelst vi befinner oss. All utbildning måste ses som ett led i och en förberedelse för det livslånga lärandet. All utbildning har således till uppgift att lära-att-lära och främja förändringsberedskap och förändringsbenägenhet.

Livslångt lärande är inte bara en idé. Livslångt lärande är en filosofi, ett sätt att leva och ett sätt att se på livet, arbetet och fritiden. Inte minst de arbetslösa, och som kanske gett upp hoppet om att någonsin få ett arbete, måste omfattas av denna filosofi och denna livssyn. Det är ett sätt att befrämja social rörlighet och mental flexibilitet; ett sätt att berika livet.

Det livslånga lärandet är interaktivt – ett aktivt tillägnande av kunskap i en öppen process. Det livslånga lärandet är individcentrerat – man måste kunna reflektera över sina erfarenheter och sitt lärande. Det livslånga lärandet är processorienterat – man måste lära-sig-lära. Det livslånga lärandet är kommunikativt – det gäller att kunna arbeta i grupper tillsammans med andra människor. Det livslånga lärandet sker i formella utbildningssituationer, men äger långt oftare rum i alla de informella situationer då livet pågår som bäst. Det livslånga lärandet är kontextuellt – det är beroende av sitt sammanhang. Det livslånga lärandet är självstyrt – min motivation, vilja och förmåga att lära är har

avgörande betydelse. Men också den miljö där människor befinner sig, spelar utomordentligt stor roll. Vad hjälper det om människor verkligen vill och kan lära och förändras om miljön tuktar till återhållsamhet och initiativlöshet. Om det livslånga lärandet i kunskapsekonomin skall bli den möjlighet till flexibilitet och trygghet som många politiker, företagare och andra beslutsfattare hoppas på, måste människor leva och verka i en miljö där de tillåts göra bruk av sin kompetens och sina kvalifikationer.

#### NOTER

- <sup>1</sup> *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1994, s. 15.
- <sup>2</sup> Aronsson 1997.
- <sup>3</sup> Föreläsning den 6 mars 1997. *Horisont 97. Trender och möjligheter på mångfaldens arbetsmarknad*. Arbetsförmedlingen, Göteborg 1997.
- <sup>4</sup> Lyttkens 1994.
- <sup>5</sup> Sapp 1992.
- <sup>6</sup> *Den nationella utvärderingen av grundskolan*. Skolverket 1994.
- <sup>7</sup> *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. 1995.
- <sup>8</sup> Kommissionär Allan Larsson, Generaldirektorat 5. Föreläsning den 6 mars 1997. *Horisont 97. Trender och möjligheter på mångfaldens arbetsmarknad*. Arbetsförmedlingen, Göteborg 1997.
- <sup>9</sup> *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993.
- <sup>10</sup> *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993.
- <sup>11</sup> Lundqvist 1997.
- <sup>12</sup> *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993, (s. 70).



- <sup>13</sup> *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993, (s. 24).
- <sup>14</sup> Eliasson, G. Skola, kunskap och framtida kompetensbehov. *SOU 1994:45. Expertbilaga 4*.
- <sup>15</sup> Svenska Metallindustriarbetareförbundet 1989.
- <sup>16</sup> SOU 1996:164 (s. 7-8).
- <sup>17</sup> OECD/CERI 1973 (s. 16).
- <sup>18</sup> *Agenda 2000. Kunskap och kompetens för nästa århundrade*. Ds 1994:35. Utbildningsdepartementet. 1994.
- <sup>19</sup> *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993. (s. 25)
- <sup>20</sup> SOU 1995:38.
- <sup>21</sup> SOU 1996:188 (s. 20).

# Nödvändiga basfärdigheter för vuxna i kunskapssamhället

*Albert Tuijnman*

Syftet med denna artikel är att ge en internationell överblick av gängse sätt att identifiera och mäta vuxnas basfärdigheter. Frågan som inledningsvis ställs är vilka färdigheter som är att betrakta som nödvändiga basfärdigheter för kunskapssamhället. Artikeln avslutas med en beskrivning av problemen med allmänt utbredda och vedertagna mättekniker och den forskning som krävs inom området *basfärdigheter* för att kunna vidareutveckla vuxenpedagogiken.

## Vilka basfärdigheter behövs?

Många av de uppgifter, som skolan fyllt under den industriella eran, kommer även i ett kunskapssamhälle att vara aktuella. Det handlar då om att utveckla en nationell identitet, basfärdigheter i att läsa, skriva och räkna, omvärldskunskap och medborgaransvar lika väl som en vidare förståelse för samhällen över nationsgränserna. Olika utbildningsanordnare tas emellertid allt mer och mer i anspråk för att utveckla andra väsentliga färdigheter och personliga egenskaper – egenskaper som är mer relevanta i ett livslångt lärande men svårare att definiera och beskriva som en del i ett formellt lärande. Exempel på sådana ”nya” egenskaper är självförtroende, kritiskt tänkande samt förmåga att tänka kreativt och konstruktivt. Andra exempel är förmåga att arbeta självständigt och ändå kunna samarbeta med sina kollegor snarare än att tävla med dem, att hantera information och – i ett vidare perspektiv – utöva sina demokratiska rättigheter och skyldigheter samt ha förståelse för andra samhällen och kulturer än den egna.

Att förvärva ett såväl allmänt som tvärvetenskapligt kunnande, som skär tvärs över läroplanernas ämnesspecifika gränser, och som betonar relevans för senare inläring, kommer troligtvis att bli allt viktigare. Detta gäller under förutsättning att utbildningsmålen sätts i relation inte bara till att människan skall skaffa sig kunskaper utan också till att hon skall lära för att lära och – framför allt – bli motiverad för ett fortsatt

lärande livet ut. Fokus på självinitierad och egenplanerad inläring förutsätter att tonvikten vid lärande läggs på att allmänna eller tvärgående kunskaper och färdigheter utvecklas<sup>1</sup>. I ett ekonomiskt osäkert klimat är sådana kunskaper och färdigheter inte bara ämneskunskaper eller uppgiftsspecifika kunskaper utan också sådana kunskaper som kan definieras som lära-för-att-lära, problemlösningsförmåga, förmåga att hitta och kunna analysera information, förmåga till kritiskt tänkande och social kompetens.

Samhället – liksom ram- och regelverket i sig självt – måste ha en öppen och flexibel inställning till eget lärande i arbetslivet. Man måste även formellt kunna värdera resultatet av ett sådant lärande i betyg (motsvarande). Så är det inte för närvarande. Om utbildningsanordnarna använder skolliknande mätinstrument med stark knytning till respektive ämnesområde för att fastställa vuxnas prestationer – eller om de belönar kvalifikationer som är meningsfulla huvudsakligen för det omoderna, industriella samhällets krav på undervisning och för sysselsättning – så kan det slutliga resultatet bli tvärtemot det förväntade: mer ojämnt och stelbent på arbetsmarknaden, mer betygsfixering i utbildningsväsendet och fler kriser på den ekonomiska marknaden. Utmaningen går kort sagt ut på att hitta ett kompetensbaserat angreppssätt för värdering lika väl som för ram- och regelverk, vilka skall vara framtidsorienterade snarare än baserade på snäva kvalifikationer från det allt mer föråldrade industrisamhället. Svårigheten att utarbeta en lämplig begreppsapparat förklarar intresset i många länder för att använda allmänna begrepp som kan tillämpas på mycket breda sysselsättnings- och industrikategorier.

Ett flertal listor över sådana basfärdigheter har presenterats av såväl statsmakter, vetenskapliga arbetsgrupper, affärs- och industrikommittéer som enskilda forskare. De flesta listorna är inte annat än enkla beskrivningar av en mångfald av kunskaper, färdigheter och egenskaper – utan tydliga definitioner eller underliggande teoretiska ramar – som visar hur olika yrkesområden skulle kunna relateras till varandra. Vissa undantag finns, bland annat i ett antal rapporter, vilka härrör från fem kunskapsprojekt utarbetade i tre engelsktalande länder. I dessa rapporter används olika begrepp även för väldigt likartade grupper av baskunskaper och färdigheter:

- 1 Kärnkunskaper (Core skills)<sup>2</sup>
- 2 Nyckelkompetenser (Key competencies)<sup>3</sup>
- 3 Anställningsbarhet (Employability skills)<sup>4</sup>
- 4 Nödvändiga kunskaper (Necessary skills)<sup>5</sup>
- 5 Arbetslivsfärdigheter (Work keys)<sup>6</sup>

Dessa fem projekt betonar gemensamt vikten av att identifiera sådana grundläggande färdigheter som stöder andra kunskaper, färdigheter och egenskaper – exempelvis en grundläggande färdighet som förmåga att använda och tillämpa, inte bara känna till.<sup>7</sup> I en policy-rapport, som har publicerats av Australian Educational Council ges en mer omsorgsfull definition av baskunskaper – eller ”nyckelkompetenser”, som de kallas i den australiensiska kontexten:

”Key competencies are competencies essential for effective participation in the emerging patterns of work and work organisation. The focus on the capacity to apply knowledge and skills in an integrated way in work situations. Key competencies are generic in that they apply to work generally rather than being specific to work in particular occupations or industries. This characteristic means that the key competencies are not only essential for effective participation in work, but also essential for effective participation in further education and in adult life more generally”.<sup>8</sup>

Australian Educational Council föreslog också sex kriterier för att identifiera nyckelkompetenser. Dessa måste

- \* vara väsentliga för anställning,
- \* vara allmängiltiga för olika arbeten och arbetsorganisationer,
- \* utrusta individer för att – i så stor utsträckning som möjligt – aktivt kunna delta i samhällsliv och i vuxenliv över huvud taget,
- \* medverka till att människor kan se och tillgodogöra sig samband mellan kunskaper och färdigheter,
- \* kunna läras in och
- \* vara möjliga att värdera.

En lovande begreppsram för att identifiera nödvändiga färdigheter har utarbetats av SCANS.<sup>9</sup> Deras rapport överlämnades till USA:s förre arbetsmarknadsminister Robert Reich. I sin rapport hävdade kommissionen bestämt att nya typer av arbetsorganisationer och nya sätt att organisera arbetet, exempelvis delegering av ansvar, lagarbete och ny teknik både kräver nya färdigheter och uppgradering av nu existerande kompetensnivåer hos anställda inom en mycket stor del av den tekniskt industriella sektorns olika yrkesområden. SCANS fick i uppgift att dels söka beskriva de krav som morgondagens arbetsplatser kan förväntas ställa, dels bedöma i vilken utsträckning unga amerikaner på väg in på

arbetsmarknaden kan uppfylla dessa krav. Den mål- och resultatnriktade arbetsplatsen karaktäriserades – i SCANS nya rapport – av att ha hög kunskapsnivå, ha höga löner och kräva höga prestationer. ”Höga prestationer” betecknades med ord som ”ovillkorligen kopplade till (yrkes-) skicklighet, arbets kvalitet och nöjda kunder”. Fem ”nödvändiga kompetenser” definierades av SCANS<sup>10</sup> som en del av de krav morgondagens arbetsplatser kan förväntas ställa:

1. Resurser; Man vet hur man fördelar tid, pengar, material, lokaler och personal.
2. Arbetstagarnas olika kunskaper och färdigheter; Man kan arbeta i lag, lära andra, betjäna kunder, leda, förhandla och arbeta tillsammans med människor från olika kulturer.
3. Information; Man kan hämta in och värdera data, upprätta och underhålla dokumentationssystem, tolka och kommunicera samt använda datorer för att framställa information.
4. System; Man förstår sociala, organisatoriska och tekniska principer. Man kan handleda kollegor och rätta till utförda uppgifter. Man kan utveckla eller förbättra system.
5. Teknologi. Man kan välja utrustning och verktyg, tillämpa teknologi för specifika uppgifter samt underhålla, felsöka och reparera utrustning.

Det är värt att notera att ovan beskrivna fem ”nödvändiga kompetenser” i viss utsträckning är oberoende av de ämnen som normalt lärs ut enligt den formella skolans läroplan. Kompetens är i någon bemärkelse ”tvärgående”; den kan förvärfvas på många olika sätt och är inte beroende av något bestämt utbildningsprogram. Dessa fem ”nödvändiga kompetenser” vilade enligt rapporten på en ”tre-parts-bas” av personliga kunskaper och färdigheter, vilka utvecklats i hemmet, lärts in i skolan och som utgör länken mellan skola och arbetsplats:

- Baskunskaper; läsa, skriva, räkna, tala och lyssna.
- Förmåga att tänka logiskt; förmåga att lära sig, att diskutera och dra slutsatser, att tänka kreativt, att fatta beslut och att lösa problem.
- Personlig förmåga; individuellt ansvar, självkänsla och att kunna fatta egna beslut, social kompetens och integritet.

Dessa personliga kunskaper och färdigheter tenderar att definieras som färdigheter, vilka utvecklas av det formella skolväsendet. Att läsa,

skriva, räkna, kommunicera och utveckla logiskt tänkande är något som sedan förväntas bli värderat i utbildningssystemet genom test och examinationer. Av de tre ovan beskrivna grupperingarna av personliga kunskaper och färdigheter är den tredje – den personliga förmågan – svårast att fastställa, känna igen och styrka. Att lära ut allmänna värden och etik är en svår men ofta försummad uppgift, speciellt i moderna mångkulturella samhällen.

SCANS utförde i huvudsak en analys av de krav morgondagens arbetsplatser kan förväntas ställa med utgångspunkt i den amerikanska ekonomin som helhet. Man tog fram en uppsättning baskompetenser som skulle kunna tillämpas på praktiskt taget alla uppgifter på en arbetsplats. Få av de hittills nämnda projekten har inkluderat en utvärderingsfas med syfte att faktiskt mäta det ”centrala” (karaktäristiska) i de identifierade färdigheterna. Den allmänna inställningen har i stället varit att lita på kunskaper, erfarenheter och personliga bedömningar som utförts av grupper av experter, professionella utbildare, affärsmän, vetenskapsmän och policyskapare. Capelli och Rogovsky<sup>11</sup> genomförde en studie av amerikanska företag för att undersöka om arbetsgivarna hade likartade uppfattningar om betydelsen av färdigheter och kompetensområden och för att få reda på deras uppfattning om i vilken utsträckning vissa anställningsgrupper hade brister inom dessa områden. Man fann en anmärkningsvärd överensstämmelse i arbetsgivarnas uppfattning. Ytterligare empiriskt arbete krävs dock för att kunna pröva olika hypoteser om en speciell hierarki eller taxonomi bestående av grundläggande färdigheter och mer yrkesspecifika kompetenser. Arbetsgivarna rangordnade förmågan att arbeta med andra som den viktigaste arbetsplatskompetensen. Därefter följde förmågan att tänka självständigt och att kunna kommunicera. När det gällde upplevda brister angav arbetsgivarna oförmåga att hushålla med resurser som den viktigaste bristen, följt av oförmåga att arbeta tillsammans med andra.

I USA pågår nu ett forskningsarbete med uppgift att utveckla bedömningsmallar som innefattar inte bara färdigheter i att läsa och skriva – utvecklade för International Adult Literacy Survey (IALS) – utan också SCANS hierarki av grundläggande färdigheter och yrkesspecifika kompetenser. Denna bedömningsmall skall länkas inte bara till National Assessment of Educational Progress (NAEP) – som drivs av Center for Education Statistics sedan 1971 – utan också till ett nationellt system för mål och standards för utbildning och yrken och till en mall för erkännande och certifiering av färdigheter och kompetenser.<sup>12</sup>

Jones<sup>13</sup> sammanställer i en rapport framtagen för Statistics Canada och Human Resources Development Canada ett antal förteckningar över olika färdigheter som har tagits fram av expertgrupper i Canada och andra länder. Han beskriver grunddragen i en tänkt bedömningsmall och lägger fram ett förslag till hur man skall kunna mäta nödvändiga basfärdigheter. Detta skulle – menar han – kunna ske som ett led i den föreslagna kanadensiska kartläggningen av vilka kunskaper och färdigheter som krävs för att kunna anställas (Canadian Survey of Employability Skills). För var och en av de åtta områdena tillhandahåller Jones definitioner, en operationalisering i termer av beståndsdelar och nivåer samt tankar om hur man kan mäta dem:

- Problemlösning
- Läsning
- Räkning
- Skrivning
- Muntlig kommunikation
- Informationsteknologi
- Samarbetsförmåga
- Livslångt lärande.

## Mätteknik en lägesbeskrivning

International Standard Classification of Occupations (ISCO) är baserat på en föreställning av kompetens som ”förmågan att klara av ett speciellt arbetes uppgifter och åligganden”.<sup>14</sup> Begreppet ”förmåga” karaktäriseras genom dess krav på komplexitet och specialiseringsgrad. På grund av uppkomna svårigheter när det gäller att fastställa de kompetenser som krävs för ett specifikt arbete, och på grund av att objektiva mått för arbetsuppgifternas komplexitet inte finns tillgängliga – åtminstone inte internationellt – är emellertid ISCO-systemet beroende av International Standard Classification of Education (ISCED) för sin operationalisering. Det är i praktiken ändå så att utbildningskriterier – i samverkan med en beskrivning av utbildningsprogrammets innehåll och längd – utgör de enda operationella termer och den enda måttstock som finns för att man skall kunna fastställa ett yrkes plats i en hierarki. Detta gäller – än så länge – även om kompetens ses som en färdighet som kan uppnås oberoende av utbildningsprogram. Det här exemplet visar, att även om färdigheter och kompetenser är kunnande, som människor skaffar sig på

många olika sätt, och som flexibla arbetsmarknader borde kunna identifiera och värdera oberoende av utbildningsanordnarnas olika utbildningsprogram, så har i praktiken dessa utbildningsanordnare i många länder nära nog behållit sitt monopol på att beskriva kvalifikationer för arbetsmarknaden. Detta monopol visar på ett inslag av stelbenthet på arbetsmarknaden; det är också en av orsakerna till att marknaden misslyckas med såväl högskoleförberedande utbildning som yrkesutbildning.

Slutsatsen är klar: Varken ISCO:s eller ISCED:s system, vilka används allmänt i många länder och av internationella organisationer, tillfredsställer sådana krav på färdighetsbedömning och värdering som följer i kölvattnet på skiftet till kunskapssamhället. UNESCO, OECD och EUROSTAT, den statistiska grenen i EU-kommissionen, påbörjade 1995 en revidering av ISCED-systemet. En huvudlinje i arbetet går ut på att tillhandahålla en bättre förankring mellan teoretisk utbildning och yrkesutbildning för vuxna. Frukten av detta arbete ligger dock än så länge i framtiden. Det kommer inte bara att ta lång tid innan denna revidering av ISCED är avslutad och arbetet med ISCO kan påbörjas. Internationella standardiseringar förutsätter med nödvändighet omfattande förhandlingar och kompromisser för att rymma de talrika olikheter som finns när det gäller vuxenutbildning i olika länder. Det är därför nödvändigt att komplettera och fördjupa de ansträngningar som gjorts på det internationella planet med ett mer koncentrerat program för forskning och politiska analyser inom de enskilda länderna.

Nyckeln till problemet är svaret på frågan hur man skall kunna bedöma och mäta basfärdigheter på ett säkert, tillförlitligt, tidsmässigt rimligt och kostnadseffektivt sätt. Bedömningarna kan bli aktuella av olika skäl, exempelvis för diagnostisering, urval och ansvarpositioner. Det är därför nödvändigt att tydligt klargöra avsikten med mätningarna.<sup>15</sup> Den kognitiva teori som ligger till grund för användningen av statistiska modeller och teknik vid utförandet av tester måste också klarläggas.<sup>16</sup> Ytterligare ett besvärligt problem rör identifiering och nytta av prestationsnivåer.

De deltagande länderna i IALS läs- och skrivkunnighetsprojekt har redovisat sin inställning till mått och mätmetoder<sup>17</sup> när det gäller några begreppsliga ramar för mätmetoder av nödvändiga färdigheter.<sup>18</sup> Helt i överensstämmelse med denna inställning fastslog dessa länder också att nödvändiga färdigheter eller basfärdigheter inte är någonting som den ene eller den andre har eller inte har. Varje färdighet återfinns längs ett



kontinuum från väldigt låga till väldigt höga prestationer. Det är till exempel inte meningsfullt att särskilja illiterata från litterata, dels därför att en sådan uppdelning riskerar att fastna i föreställningen att alla vuxna har läs- och skrivförmåga till en viss grad, dels därför att en enskild brytpunkt inte kan sättas på skalan. Också av det skälet ökar svårigheten att mäta mängden kunnande i nödvändiga färdighetsområden.

Man har sedan mitten av 1980-talet gjort stora framsteg när det gäller att utveckla en syntetisk begreppsram med utgångspunkt i kognition och inläringsteori. Framstegen i bedömningstekniker och förfining av statistiska verktyg har också varit påtagliga. Synpunkter på detta arbete och på luckor som ännu existerar har lämnats av författare som Biggs, Linn m.fl., Murray, Royer m.fl. samt Stern och Tuijnman.<sup>19</sup>. Trots alla framsteg till dags dato, återstår ännu uppgiften att genomföra en befolkningsundersökning med avseende på basfärdigheter.

## Slutsatser

Att få igång det livslånga lärandet är ett viktigt inslag i en politik som syftar till att underlätta övergången till kunskapssamhället. Vidgade möjligheter till utbildning och kompetensutveckling gör övergången till kunskapssamhället mer lätthanterligt för samhällen och enskilda individer. Marknadens misslyckande är ett hinder på vägen till kunskapssamhället. Brist på information av olika slag är roten till marknadens misslyckanden. Regeringarna har därför ett intresse av att stärka vuxenutbildningens infrastruktur och kunskapsbas, så att man kan göra bättre investeringar och utbildningsval. Att fastställa, identifiera och värdera nödvändiga färdigheter som inhämtats utanför skolsystemen är också en del i strategin för att förbättra informationen. Mycket arbete har under det senaste decenniet lagts ner av forskningsgrupper i olika länder på att definiera begrepp och mätmetoder för basfärdigheter. Än så länge har emellertid framstegen varit otillräckliga för att tillfredsställa behoven.

Forskningsarbete kring vuxnas basfärdigheter måste ges ett starkt stöd. En annan fråga är om inte forskarnas ansträngningar inom detta område behöver fokuseras bättre. Ett sätt att åstadkomma detta kan vara genom att initiera en internationell undersökning av vilka basfärdigheter individerna behöver för att kunna fungera i arbete och i samhällsliv. Fördelarna med ett sådant storskaligt projekt är troligtvis enorma. Det

kan vara ett sätt att få till stånd samordning mellan olika intressenters forskningsprogram, förbättra samarbetet mellan de grupper som nu arbetar med likartade problem men i olika länder, underlätta möjligheterna att utveckla en teori i tvärkulturell tappning och lägga fast den relativa betydelsen av nödvändiga basfärdigheter i olika miljöer. Sist men inte minst skulle ett sådant internationellt projekt producera nya kunskaper och insikter, vilka är nödvändiga för en vuxenutbildning som skall anpassas till kunskapssamhället.

#### NOTER

- <sup>1</sup> Smith, 1992.
- <sup>2</sup> National Council for Vocational Qualifications, Storbritannien Oats, 1992.
- <sup>3</sup> Australian Education Council, 1993.
- <sup>4</sup> Conference Board Canada, McLaughlin, 1992.
- <sup>5</sup> US Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1991).
- <sup>6</sup> American College Testing Board, 1993.
- <sup>7</sup> Jones, 1993.
- <sup>8</sup> Australian Education Council, 1993.
- <sup>9</sup> Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992.
- <sup>10</sup> SCANS, 1992.
- <sup>11</sup> Capelli och Rogovsky, 1997.
- <sup>12</sup> Husén och Tuijnman, 1994.
- <sup>13</sup> Jones, 1995.
- <sup>14</sup> ILO, 1990 s. 2.
- <sup>15</sup> Baker, O'Neil och Linn, 1993.
- <sup>16</sup> Berliner 1993.
- <sup>17</sup> OECD och Statistics Canada, 1995.
- <sup>18</sup> Atkinson, Spilsbury och Williams 1993.
- <sup>19</sup> Biggs (1996), Linn, Baker och Dunbar (1991), Murray (1996), Royer, Cisero och Carlo (1993) samt Stern och Tuijnman (1997).



# Demokrati, jämställdhet och mångfald

Illustrationer endast i den tryckta versionen

# Demokrati och jämlikhet

*Inge Johansson*

*Demokratin är det dyrbaraste vi äger.  
Därför måste vi spara på den.*

Den gamla lustigheten om att spara på demokratin är en elak men samtidigt också ganska träffsäker bild av ett allvarligt samhällsproblem. Den ger en antydning om hur högt vi värderar våra demokratiska ideal men också hur svårt det är att leva upp till dem.

Demokrati är ett av dessa många positivt värdeladdade ord, som vi dagligen rör oss med utan att tänka närmare på vad de betyder. Begreppet är vagt, mångtydigt och kontroversiellt. Uppfattningarna om vad det egentligen står för, varierar mellan olika individer och grupper i samhället, vanligtvis beroende på vilka politiska och ideologiska premisser man grundar sin samhällsåskådning på. Det finns emellertid en kärna, som det tycks råda allmän enighet om, eller som i varje fall ingen normalt funtad människa öppet tar avstånd ifrån: *idén om alla medborgares lika rätt till personlig utveckling och lika rätt att påverka samhällets gemensamma angelägenheter*. Demokrati är alltså i grunden en form av maktindelning. Alla medborgare har makt – ingen har mer makt än någon annan. Jämlikhetstanken är grundstenen för våra demokratiska ideal. Men ideal och verklighet stämmer som bekant inte alltid överens. Även om vi i ett internationellt perspektiv kan glädja oss åt att Sverige kommit ganska långt i strävandena mot ett jämlikt, demokratiskt samhälle, finns det fortfarande allvarliga brister. Demokratins ideal är ”endast ofullständigt förverkligat”, konstaterade den svenska Maktutredningen i sitt huvudbetänkande 1990.<sup>1</sup> De reella maktskillnaderna mellan olika medborgargrupper är stora. Olikheter ifråga om inkomst, utbildning och yrkestillhörighet har ofta starkt genomslag när det gäller möjligheterna att hävda sin rätt och att utöva inflytande. Sverige präglas fortfarande av stora sociala skillnader.

## Klassamhället är alltjämt en realitet

I ett historiskt perspektiv kan det gamla klassamhället kanske tyckas antikverat. Världen har förändrats och många gamla kategoriseringar har blivit inaktuella och föråldrade. Trots detta finns det alltjämt ett klart samband mellan de sociala skillnaderna i samhället och den traditionella uppdelningen i en arbetarklass och en medelklass. Maktstrukturen i arbetslivet har varit i stort sett oförändrad genom åren och fungerat som en bromskloss för den demokratiska utvecklingen också inom andra delar av samhällslivet. Arbetarnas underordnade ställning i produktionslivet är en av de viktigaste orsakerna till maktklyftorna i samhället. Men det finns fler:

- Kravet på jämställdhet mellan kvinnor och män har under de senaste åren visserligen lett till betydande förändringar till kvinnornas fördel, men skillnaderna är fortfarande mycket stora och utvecklingen har dessutom skapat nya former av könssegregering både på arbetsmarknaden och i politiken.
- Segregeringen i en del bostadsområden, främst i storstadsregionerna, kännetecknas av bristfälliga boendemiljöer, politisk passivitet, social isolering och vanmakt.
- Invandrarna är i flera avseenden en utsatt grupp. Deras förmåga att göra sig gällande i sitt nya hemland är ofta begränsad. Klyftan mellan deras formella rättigheter och deras faktiska möjligheter att utnyttja dem är många gånger mycket djup.

Det finns med andra ord ett påtagligt samband mellan social position och politiskt deltagande. De bättre ställda är mera aktiva än lågavlönade och lågutbildade. De politiskt talföra är oftast välutbildade män i tjänstemannayrken. Kvinnor, lågutbildade och anställda inom LO-kollektivet deltar i allmänhet betydligt mindre i det politiska livet.

Hur allvarliga är då klassklyftorna i vårt land? Vid en internationell jämförelse kan man konstatera att den ekonomiska jämlikheten i Sverige kommit ganska långt. Fram till början av 1980-talet gick utvecklingen mot ökad utjämning, men sedan stagnerade den och började gå i motsatt riktning. Maktutredningen, som lämnade sin huvudrapport 1990, hävdade emellertid då, att Sverige inte kunde beskrivas som ett två tredjedels-samhälle:<sup>2</sup> ”Bilden av ett polariserat samhälle med en skarp klyfta

mellan en tredjedel fattiga och två tredjedelar välbeställda stämmer inte med verkligheten”. Sedan dess har den ekonomiska krisen fördjupats, arbetslösheten har ökat kraftigt och välfärdssamhället har rustats ned. Med all sannolikhet har vi under dessa år kommit ett bra stycke närmare det skräckscenari vi kallar ”två tredjedelssamhället”. Hur mycket är svårt att bedöma.

## Demokrati och arbetsliv

I tidiga radikala visioner om det demokratiska samhället fanns också tanken att arbetslivet skulle fungera som en demokrati.<sup>3</sup> Arbetet är en av de allra viktigaste faktorerna i en människas tillvaro, det upptar en väsentlig del av hennes tid och har stor betydelse för hennes möjligheter att forma och påverka sin livssituation. Att de anställda skulle ha ett reellt inflytande över sitt eget arbete och sina arbetsvillkor ansågs därför som en självklarhet. Demokratin i arbetet betraktades också som inkörsporten till ett aktivt medborgarskap. Samhällets demokratiska funktioner och politiska liv känns ofta avlägsna och abstrakta för många människor, medan deras arbete och arbetsvillkor är nära och påtagliga – något man lever och verkar i varje dag. I arbetet skulle demokrati, medinflytande och medansvar vara en del av vardagen och därmed också lägga grunden till den kunskap och förtrogenhet med de demokratiska arbetsformer och beslutsprocesser, som krävs för ett aktivt engagemang i politiskt och samhälleligt arbete.

Men så blev det inte. Arbetslivet fortsatte att fungera enligt gamla auktoritära mönster, i stort sett opåverkat av den demokratiska utvecklingen. Försök från de anställdas sida att skapa ett mera demokratiskt arbetsliv har alltid motarbetats av arbetsgivarna – konsekvent och framgångsrikt. Först på senare år har den gamla auktoritära produktionsordningen börjat ifrågasättas också av arbetsgivare.<sup>4</sup> Gamla tayloristiska rutiner och löpande bandsmodeller har nu börjat ersättas av en produktionsordning som bygger på decentralisering och målstyrning. Företag delas upp i självständiga enheter och dessa i arbetslag, som får ett betydande inflytande över sina egna arbetsuppgifter. Medinflytande och medansvar har plötsligt blivit kriterier på effektivitet och lönsamhet och därmed salongsfärdiga också i företagskretsar.

Denna nya produktionsordning kan förbättra de anställdas arbetsituation på många sätt. Arbetet kan bli mera omväxlande och intressant, det kan ge en känsla av självförtroende och trygghet, och på sikt stimulera

till ett bredare socialt engagemang i samhället. Det kan också främja och vidareutveckla yrkeskunnandet och skapa förutsättningar för trivsel och gemenskap i arbetet. Medaljens baksida är ökad risk för att arbetsmarknaden så småningom skiftas i A, B och C-lag. Det finns risk för ökad utslagning av arbetare som inte ”håller måttet”, men också för sämre och mera osäkra arbetsvillkor för kvinnor, handikappade och invandrare.<sup>5</sup> Den nya produktionsordningen utger sig inte heller för att vara demokratisk i egentlig mening. Avsikten är inte att de anställda skall få inflytande över företaget, bara inflytande och ansvar för det egna arbetslaget, för att detta i konkurrens med andra arbetslag skall uppnå största möjliga produktivitet.

## Kvinnor och män

Den bristande jämlikheten mellan kvinnor och män har sedan lång tid tillbaka varit en av de mest uppmärksammade och kritiserade orättvisorna i vårt samhälle. Det är svårt att finna en trovärdig förklaring till det hårdnackade motståndet mot kvinnornas fullt legitima krav på levnadsbetingelser, som är likvärdiga med männens. Tage Erlander har en gång sagt, att vår historia inte känner till något exempel på att en privilegierad människa frivilligt avstått från sina privilegier. I vår västerländska kultur har mannen alltid varit den privilegierade. Förklaringen är kanske bara den, att männen känt sina positioner i samhället och arbetslivet hotade, när kvinnorna ställt krav på samma sociala och ekonomiska status och samma möjligheter till växt och utveckling som männen. Under senare år har kvinnorna emellertid gjort viktiga framsteg i kampen för jämställdhet mellan könen.<sup>6</sup> I dag har kvinnorna 41 procent av platserna i den svenska riksdagen, vilket är den högsta andelen i någon västerländsk demokrati. På talmansstolen sitter en kvinna, sex av riksdagens utskott har kvinnor som ordförande och i regeringen har statsrådsposterna delats lika mellan kvinnor och män.

Könsrollsmönstret finns emellertid fortfarande kvar. Kvinnor tilldelas politiska uppdrag inom områden som av hävd betraktas som kvinnliga, till exempel vård, omsorg och kultur, medan männen lägger beslag på tyngre och mera prestigefyllda uppgifter – ekonomi, samhällsplanering. Kvinnor har mestadels också fått ta det politiska ansvaret för jämställdhetsfrågan, som om den skulle vara en angelägenhet bara för kvinnor. Självklart skall den vara en fråga också för män. Jämställdhetsideologins första budord lyder: kvinnor och män tillsammans.<sup>7</sup>



Men debatten och opinionsbildningen om jämställdhetsfrågan har mestadels fokuserats på kampen om topp tjänsterna i samhället, som riksdags- och regeringsledamöter, landshövdingar, biskopar, generaldirektörer, institutionschefer, professorer och liknande. Man får lätt en känsla av att det är på dessa nivåer och bara där, som jämställdheten är ett problem. Försöken att skapa jämställdhet ute i arbetslivet: industrin, handeln, den offentliga sektorn, tycks ha stannat upp och tenderar nu att gå tillbaka. Löneskillnaderna mellan män och kvinnor är här alltför mycket stora och har ökat ytterligare under senare år. Arbetsmarknaden är liksom förr uppdelad efter gamla traditionella mans- respektive kvinnoyrken. Och de förvärvsarbetande kvinnorna använder fortfarande i genomsnitt tre gånger så lång tid till hushållsarbete som männen.

LO:s rättviseutredning<sup>8</sup> konstaterar att LO-kvinnorna oftare än männen arbetar i lågbetalda yrken. Arbetet leder ofta till ohälsa och utslagningen bland dem är större än bland männen. De har mindre frihet i arbetet och de har också mindre att säga till om i facket. LO-kvinnorna har haft svårt att komma till tals. I klassfrågan är det män, som fört deras talan och i könsfrågan har de representerats av välutbildade medelklasskvinnor. Sällan har de fått företräda sig själva. Jämställdhetsfrågan är fortfarande långt ifrån sin lösning.

## De nya svenskarna

På 1960-talet när invandringen tog fart på allvar var det främst möjligheterna att få ett arbete, som lockade folk från andra länder att söka sig till Sverige. Industrin gick på högvarv och bristen på arbetskraft var besvärande stor. Svenska företag gjorde stora ansträngningar för att rekrytera arbetskraft från andra länder – i första hand från de nordiska länderna men ganska snart också från andra delar av Europa. Invandringen var den gången ett värdefullt tillskott till den svenska produktionskapaciteten, till gagn för landets välfärd och ekonomiska växt. I dag har arbetskraftsinvandringen upphört. Nu är det flyktingar som söker sig till vårt land, och de kommer för att rädda sig undan nöd, terror, krig och förföljelse. De kommer huvudsakligen från utomeuropeiska länder. Sedan 1983 har mer än 160 000 personer beviljats uppehållstillstånd som flyktingar.<sup>9</sup> Sverige har på några decennier förvandlats från ett relativt homogent till ett pluralistiskt, mångkulturellt samhälle med allt vad det innebär av stimulans, kulturell förnyelse och vidgade internatio-

nella perspektiv, men också av sociala problem, segregering, ökad brottslighet, social oro och främlingsfientlighet.

Målet för svensk invandringspolitik är integrering. Invandrare skall ges möjlighet att växa in och finna sig tillrätta i det svenska samhället utan att för den skull behöva ge avkall på sin egen kultur och etniska särart. Våra ansträngningar att leva upp till målen för vår invandringspolitik har emellertid inte varit särskilt framgångsrika. Invandrarnas bedömning av sina möjligheter att påverka sin egen levnadssituation ligger genomgående lägre än för övriga svenskars. De känner sig politisk utanförstående, har svagare intresse för politik, känner sig inte hemma i svenska folkrörelser och organisationer.

Invandrare som haft permanent uppehållstillstånd i tre år har rätt att delta i kommunala val. Deltagandet är emellertid lågt och vad värre är, det har minskat kraftigt sedan rätten infördes. Vid valet 1976, som var det första med rösträtt för invandrare, var deltagandet 60 procent. Vid valet 1991 hade det minskat till 41 procent. Vi vet inte i dag varför invandrarnas politiska engagemang är så svagt. Uppenbarligen har de ännu inte som grupp integrerats i det svenska samhället. I Demokratirådets rapport "Demokrati som dialog" konstateras att "invandrarna utgör en kärngrupp bland de politiskt fattiga i Sverige". (s. 76)

## Utbildningen och det sociala kapitalet

Kunskap är makt, förklarade den engelske filosofen och statsmannen Francis Bacon redan i början av 1600-talet. Han avsåg då inte makt i politisk mening – makt att styra nationer och människor. Det var naturen och naturens resurser han var intresserad av. Med kunskap kunde man utforska naturen, ta vara på dess rikedomar och utnyttja dem för att skapa bättre levnadsbetingelser för människorna. Men makt har framför allt kommit att betyda rätt och förmåga att styra och leda nationer, samhällen och företag, och – för den enskilda människan – att hävda sin rätt och påverka samhällsutvecklingen. Att kunskap och utbildning är vägen till makt och inflytande är ett av de bäst belagda sambanden i internationell politisk sociologi.<sup>10</sup> Det politiska deltagandet står i direkt samband med nivån på en människas medborgerliga resurser. Utbildning är en av de viktigaste förutsättningarna i det sammanhanget.

Men kunskaper och utbildning är ojämnt fördelade. Skillnaderna är särskilt stora i fråga om sådant politiskt deltagande, som ställer krav på

individuella initiativ. De politiskt talföra är oftast högutbildade män i tjänstemannayrken. Kvinnor, lågutbildade och arbetare med rutinmässiga arbetsuppgifter deltar betydligt mindre i det politiska livet. Det råder en oerhörd spännvidd mellan å ena sidan de högutbildade tjänstemännens förmåga att göra sig gällande verbalt och å andra sidan de medelålders och äldre kvinnornas främlingskänsla inför det politiska livet, konstaterar Maktutredningen.<sup>11</sup> Klyftan fördjupas och permanentas på grund av bristande självförtroende hos de lågutbildade. Tror man sig inte om att kunna, så anpassar man sig, drar sig undan, blir passiv.

Vanligen tänker man sig nog att det är de fattiga, de lågavlönade och lågutbildade som klagar och är missnöjda med sin lott – en i och för sig logisk slutsats. Men så är det inte. Tvärtom, missnöjet finns hos de välutbildade. Missnöje är en form av social energi, brukar man säga – en betingelse för handlandet. ”De krav som alstras ur missnöjet med sin situation är själva bränslet i det sociala livet. Ett samhälle utan missnöje vore ett statiskt samhälle. Otillfredsställda krav är ett samhälles dynamiska element.” (s. 40) Det hävdar Maktutredningen och det är naturligtvis riktigt. Men frågan är om inte just dessa dynamiska krafter allt för ofta bidrar till att öka klyftorna. Den avgörande frågan är nämligen *vad* de missnöjda är missnöjda med: om det är bristen på jämlikhet i samhället – dvs. de missgynnades levnadsvillkor – eller om det är de missnöjdas.

En tredjedel av befolkningen har folk- eller grundskola som högsta utbildningsnivå. Ytterligare en tredjedel har högst en tvåårig gymnasieutbildning. En fjärdedel av befolkningen nådde inte upp till grundskolenivå i läsförståelse. Läsförståelsen var lägst bland invandrare och äldre människor.<sup>12</sup> Det finns också andra data som är intressanta i sammanhanget.<sup>13</sup> Så har exempelvis personer från socialgrupp I i genomsnitt flera års längre utbildning än motsvarande grupp från socialgrupp III. I den eftergymnasiala utbildningen är de högre klassernas barn kraftigt överrepresenterade, även om man håller studieförutsättningarna konstanta. Förklaringen till att studiebegåvade barn ur socialgrupp III i så liten utsträckning söker sig till högre utbildning får antagligen sökas i deras hem- och uppväxtmiljö. Man bör alltså välja sina föräldrar med omsorg. Utbildning är ett viktigt instrument för att skapa medborgerliga resurser, men möjligheterna att använda sig av det är inte lika för alla medborgare.

## Föreningslivet – skola för demokrati och allmänanda

Sverige karaktäriseras ibland som en folkrörelsedemokrati. Begreppet har en historisk förklaring. När riksdagen 1918 tog det avgörande beslutet att införa ett demokratiskt styrelseskick i landet, hade de s.k. sociala folkrörelserna redan varit i verksamhet några decennier och hunnit befästa sin ställning som dynamisk kraft i svenskt samhällsliv. Frikyrkorörelsen, nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen samlade i slutet av förra århundradet stora grupper av de människor, cirka 80 procent av den vuxna befolkningen, som ännu saknade medborgerliga rättigheter. De bildade egna, demokratiskt fungerande organisationer, lade grunden till ett socialt trygghetsnät genom att kollektivt ta ansvar för sjukkassor, arbetslöshetskassor och begravningskassor och starta kooperativa handelsföreningar för att pressa livsmedelspriserna och hjälpa medlemmarna att klara upp sina ekonomiska problem.

Folkrörelseorganisationerna byggde samlingslokaler när andra möjligheter inte stod till buds för deras mötesliv och kultur. De utvecklade en egen fri och självständig bildningsverksamhet med bibliotek, föreläsningar och studiecirklar. Folkrörelserna skapade med andra ord ett eget demokratiskt fungerande samhälle, mitt i förmyndarstaten Sverige, flera decennier innan det demokratiska styrelseskicket infördes i vårt land. Som förberedelse och skolning för den politiska demokratins genombrott och utveckling kan denna epok knappast överskattas. Folkrörelsernas organisationer blev mötesplatser för breda medborgargrupper i landet. Där fick människor tillfälle att delta i en demokratisk dialog om samhället och om sina levnadsvillkor: där kunde de skaffa sig kunskaper och där stärktes deras självförtroende och beredskap för att ta ansvar för gemensamma angelägenheter, men också för solidariteten och sammanhållningen kring gemensamma idéer och värderingar – allt det som nu brukar kallas socialt kapital. Ett par decennier in på 1900-talet beräknas var fjärde vuxen svensk vara medlem i någon av de tre stora folkrörelserna.<sup>14</sup> Med tiden växte det fram en rik och varierande flora av frivilliga organisationer och sammanslutningar – fackliga och politiska organisationer, intresseorganisationer, fritidsföreningar och aktionsgrupper, dvs. allt det som gav Sverige karaktären av folkrörelsedemokrati. I dag är praktiskt taget varje svensk medlem i åtminstone någon förening eller sammanslutning.

Det har länge varit en utbredd uppfattning att organisationsmedlemskap och föreningsengagemang främst gynnar de lägre socialgrupperna i

samhället – en uppfattning som också haft stöd i den samhällsvetenskapliga forskningen. Maktutredningen visade emellertid genom sina studier att detta numera endast delvis är riktigt.<sup>15</sup> Det stämmer i ett viktigt fall, nämligen för fackföreningsrörelsen. Där är andelen organiserade lika stor bland arbetare som bland tjänstemän. Andra organisationer har emellertid i de flesta fall en socialt snedvriden medlemssammansättning. Kulturorganisationer, friluftorganisationer, humana hjälporganisationer, aktieägarorganisationer, ordenssällskap, föräldraföreningar, boendeorganisationer och idrottsorganisationer hämtar alla proportionellt fler medlemmar från medelklassen än från arbetarklassen. Andelen som antingen är helt föreningslösa eller endast med i någon enda förening är dubbelt så stor i arbetarklassen som i medelklassen. Sammantaget är organisationsresurserna klart större bland högre socialgrupper än bland lägre.

Nyare undersökningar visar också att medborgarnas känsla av samhörighet med de frivilliga organisationerna är relativt svag och i avtagande. Många känner samhörighet med idrottsrörelsen, miljörörelsen, humanitära hjälporganisationer och fredsrörelsen. De gamla folkrörelseorganisationerna och en del nyare sammanslutningar från 60- och 70-talen är däremot relativt svagt förankrade bland medborgarna. Tesen om det jämlika Folkrörelsesverige har begränsad räckvidd, konstaterar Maktutredningen:

”Det stämmer på en del i och för sig viktiga organisationstyper, däribland fackföreningsrörelsen: Men som beskrivning av hela organisationsväsendets sociala underlag är denna bild missvisande. Organisationsmedlemskapet är en viktig typ av kollektiv resurs. Tillgången till denna resurs är klart större bland högre socialgrupper än bland lägre.”(s. 176).

Det är något av en ödets ironi, att det folkliga föreningslivet – vid sekelskiftet en arbetarklassens egen kultur – nu domineras av medelklassen. Arbetarna är vanligtvis inte med.

## Kultur som politisk resurs

Kultur och bildning är, enligt den franske sociologen Pierre Bourdieu, inte bara oskyldiga glädjeämnen, som vi alla mår lika bra av att ägna oss åt. I själva verket är den respekterade och föregivet universella kulturen

inte bara allt annat än universell, utan också ett av de viktigaste instrumenten när de högre samhällsklasserna kämpar för att hålla sina ställningar gentemot de lägre.<sup>16</sup>

Bourdieu har granskat kulturlivet i Frankrike. Hans slutsatser är inte utan vidare representativa för vårt land. Visserligen är Sverige liksom Frankrike en västerländsk kultur, men det finns ändå betydande skillnader. En annan i Sverige välkänd och i svenskt kulturliv väl bevandrad fransk vetenskapsman – Jean-Francois Battail<sup>17</sup> – menar att man inte kan undgå att märka skillnaderna mellan Frankrike, *en republik* där intelligentian tenderar att återuppliva ett adelsstånd, och Sverige, *en konstitutionell monarki*, som bättre närmar sig de av Strindberg prisade republikanska idealen:

”För den utomstående betraktaren blottas inga ytterligheter, ingen dramatisk klyfta mellan folkkultur och mera intellektuella yttringar. Skrapar man på ytan upptäcker man överensstämmelsen mellan det lärda och folkliga, vissa gemensamma drag som gör att ”svenskheden” kan spåras lika väl hos Linné eller Broström som hos Karl-Erik Forsslund eller Vilhelm Moberg.” (s. 126)

Men även om det finns betydande skillnader mellan franskt och svenskt kulturliv, finns det skäl att fundera över i vilken utsträckning Bourdieus respektlösa analyser också är giltiga i vårt land. Att kultur har en politisk och selekterande funktion också i Sverige ger nämligen Peterson m.fl. tydliga belägg för.<sup>18</sup>

Intressant i det här sammanhanget är vilket samband det kan finnas mellan olika slag av kultur- och fritidssysselsättningar och ”medborgarskapets dimensioner”, dvs. medborgarnas möjligheter att påverka sin egen livssituation och samhällets framtid. Utredningens undersökningar gav ett mycket klart utslag: ”De aspekter på medborgarskapet som har att göra med personliga initiativ, politisk kommunikation och politiskt deltagande har ett genomgående och starkt samband med kulturliv och bildningsverksamhet”. (s. 245).

Det betyder emellertid inte att människor med andra intressen än kultur i mera traditionell mening skulle vara politiskt ointresserade och passiva. Utelivets och den aktiva idrottens människor har hög ”administrativ kompetens” och försöker aktivt hävda sina intressen, men de tycks sakna en djupare känsla för solidaritet med samhällets etablerade partier och organisationer.

Det finns alltså ett positivt samband mellan olika slag av fritidsintressen och medborgerligt engagemang. Men det finns också motsatsen. Förströelser som bingo och veckotidningsläsning, visar negativt utslag. De mest aktiva på det området låg under genomsnittet i fråga om administrativ kompetens, politiskt intresse, politiskt deltagande och föreningsengagemang.

”De känner sig mer maktlösa än medborgare i allmänhet. Den typ av masskultur som här är aktuell, sammanhänger med politisk apati och vanmakt” (s. 247).

Kulturellt intresserade och engagerade människor är politiskt intresserade och verksamma. Sambandet är särskilt starkt i fråga om initiativ för att påverka – administrativ kompetens, politiska kontakter, politiska manifestationer, intresse för politik och föreningsmedlemskap. Peterson m.fl. konstaterar lakoniskt: ”*Det politiska livet uppbärs i stor utsträckning av den bildade medelklassen.*” (s. 245)

## Studiecirkeln – mötesplats för gemenskap och demokratisk dialog

Studiecirkeln är enligt den statliga utvärderingen av folkbildningen (SUFO), den form av vuxenstudier, som samlar det största antalet deltagare.<sup>19</sup> Det årliga antalet cirkeldeltagande svenskar har uppskattats till mellan 1,2 och 1,3 miljoner, men utredningen misstänker att beräkningen ligger i underkant. 75 procent av svenskarna i åldern 18–75 år har någon gång deltagit i en studiecirkel och närmare 40 procent har deltagit i minst en studiecirkel under den senaste treårsperioden.

Studiecirkeln har sina rötter i de sociala rörelser, som växte fram under decennierna kring sekelskiftet. Men medan dessa traditionella medborgarsammanslutningarna (folkrörelseorganisationer, politiska partier och andra idébärande sammanslutningar) förlorat mycket av sitt folkliga stöd, har studiecirkelverksamheten gått kraftigt framåt.<sup>20</sup> Ökningen var störst under 60- och 70-talen. Trots att samhällsstödet bantats kraftigt sedan dess, har verksamheten fortfarande samma starka ställning som under dessa år.

Studiecirklar och studieförbund har en speciell plats i den svenska demokratin, hävdar Demokratirådet i sin rapport. De ger en möjlighet för medborgare från olika samhällsgrupper att sammanträffa och är på

det hela taget viktiga för att stärka medborgarnas samhällsanda. Huvuddelen av studiecirkelarna ägnas åt andra ämnen än samhällsfrågor och politik, men även exempelvis estetiskt orienterade cirklar är viktiga för att stärka det sociala kapitalet. Studiecirkelarna är mötesplatser, som på sitt speciella sätt underlättar den demokratiska dialogen.

Studiecirkelarna skiljer sig i flera olika avseenden från andra typer av social samvaro. De finns i glesbygder där andra former av mötesplatser saknas. Alla åldersgrupper deltar. Ingen åldersgrupp framstår som särskilt dominerande. I cirklarna deltar också medborgare med begränsad utbildningsbakgrund. Nästan var fjärde deltagare kommer från denna grupp, som annars är svagt representerad i det civila samhällets sammanslutningar. Andelen som söker sig till studiecirkelarna av sociala skäl, dvs. söker gemenskap och meningsfull samvaro med andra människor, är särskilt hög bland de äldre medborgarna, vilket är ytterligare ett positivt tecken för svensk demokrati. Studiecirkelarna har emellertid svårt att nå vissa marginaliserade samhällsgrupper exempelvis arbetslösa och invandrare.

Förhoppningarna om att samhällets satsningar på vuxenutbildning skall bidra till en utjämning av utbildningsklyftorna har inte infriats, konstaterar SUFO i sitt slutbetänkande.<sup>21</sup> Mönstret är det gamla vanliga. Det är de välutbildade, ofta eftergymnasialt utbildade, samt högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå, som i första hand söker sig till vuxenutbildningen. Lägre tjänstemän och arbetare är klart underrepresenterade. Så är det också i studiecirkelarna, även om skillnaderna mellan de olika grupperna är betydligt mindre där. Studiecirkelarna har lyckats relativt bra med att rekrytera dem som har kort utbildning, hävdar SUFO, men konstaterar samtidigt *”att varken vuxenutbildningen i stort eller studiecirkelarna bidrar till att utjämna utbildningsklyftorna i samhället. Bilden tycks vara att de snarare fortsätter att vidgas.”* (s. 118).

Det är svårt att finna några utbildningspolitiska åtgärder som skulle kunna bredda rekryteringen till vuxenutbildningen. Någon *generell* åtgärd som kan nå dem som står utanför finns knappast. Uppsökande verksamhet och riktade aktioner är sannolikt en mer rimlig metod, även om den kan vara komplicerad, dyr och tidskrävande, konstaterar utredningen och hänvisar till 70-talets FÖVUX-reformer.<sup>22</sup>

FÖVUX var en statlig försöksverksamhet som syftade till att genom olika slag av riktade åtgärder rekrytera lågutbildade och kulturellt efter-satta grupper till vuxenutbildning, i första hand, i form av studiecirkel-



arbete. Idéerna kom från LOVUX, LO:s utredning ”Fackföreningsrörelsen och vuxenutbildningen”.<sup>23</sup> Försöken ledde så småningom till att väsentliga delar av dessa riktade åtgärder permanentades. Verksamheten gav påtagliga resultat. Flera forskare, bl.a. Lars-Erik Olofsson och Kjell Rubenson, visade i sina undersökningar att satsningarna väl motsvarade förväntningarna, trots att de statliga insatserna var förhållandevis blygsamma.<sup>24</sup> Men FÖVUX-reformen skrotades helt när den ekonomiska krisen drog in över landet. Det förhåller sig tydligen med jämlikheten som med den dyrbara demokratin, vi måste spara på den.

I dag är studieförbunden inne i en period av radikal förändring. Samhällsstödet har skurits ned med i runda tal en halv miljard sedan mitten av 80-talet, och förbunden måste nu börja se sig om efter andra inkomstkällor. Några av förbunden har anpassat sig till den nya situationen genom att satsa på uppdragsutbildning, I övrigt blir de mer och mer hänvisade till att arbeta på ”marknadens villkor”. Tendensen att högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå dominerar bland cirkeldeltagarna förstärks ytterligare. Studiecirkelnas traditionella roll som de breda medborgargruppernas och de kulturellt och utbildningsmässigt eftersatta människornas studiemöjlighet är allvarligt hotad.

## Medborgarskapets innebörd och möjligheter

Kärt barn har många namn. Medborgerliga resurser, social kompetens, socialt kapital, kulturellt kapital är med smärre skiftningar i nyanser och betoning samma sak. De handlar alla om människans förmåga att hävda sin rätt, påverka sina egen livsvillkor och kunna fungera i ett demokratiskt samhälle. För att kunna hävda sin rätt måste man ha kunskaper och färdigheter. Man måste veta *att* det finns möjligheter att påverka, veta *vem* man skall vända sig till och veta *hur* man skall lägga fram sin sak. Maktutredningen kallar det ”administrativ kompetens”. Det kan röra sig om att överklaga ett myndighetsbeslut, skriva insändare i tidningen, tala vid möten och sammankomster, delta i diskussioner, ta kontakt med pressen, med förtroendevalda, myndigheter och inflytelserika personer, skapa opinion.

Medborgarskapet är alltså inte bara en fråga om politik. Det avser också medborgaren som konsument, som förälder till barn på dagis och i skolan, det gäller kontakter med vårdinstitutioner och sociala myndigheter, med banker och kreditinstitut, rättsliga organ – kort sagt alla de

vardagssituationer som vi hamnar i som medborgare i det moderna samhället och som vi på olika sätt är beroende av. Men medborgerliga resurser är inte bara kunskaper och färdigheter. Det handlar också om medvetenhet, självförtroende, mod och förmåga att ta initiativ, förmåga att kritiskt granska, värdera och ifrågasätta. Här spelar de sociala klyftorna en avgörande roll. Högt utbildade män i tjänstemannayrken har lättast för att göra sig gällande. Kvinnor, lågutbildade, arbetare och framför allt invandrare och arbetslösa ungdomar har svårast för att hävda sin rätt och vinna gehör för sina åsikter.

Olikheterna i fråga medborgerliga resurser har alltså ett starkt samband med utbildning, organisationserfarenheter och kulturengagemang och det förstärks av ojämlika förhållanden i arbetslivet. Politiskt starka, självständiga och aktiva människor, är i allmänhet samma personer, som har självständiga och ledande positioner i företag, myndigheter och organisationer. De som har osjälvständiga, rutinmässiga arbeten har oftast också bristfälliga medborgerliga resurser. Vanmakten i arbetslivet innebär också vanmakt i det politiska livet. Passivitet förstärker känslan av maktlöshet och utvecklas till en vanmaktens negativa spiral – man vill inte göra bort sig, man drar sig tillbaka, håller sig tyst, bråkar inte.<sup>25</sup>

Detta är givetvis inte någon ödesbestämd utveckling. Historien kan visa upp många exempel på hur sådana mönster av passivitet och vanmakt brutits upp och förvandlats till aktivt motstånd med radikala förändringar i samhällsstrukturen som följd. *Men framför allt är de en bekräftelse på att medborgerligt deltagande i politiken och samhällsutvecklingen inte i första hand avgörs av personlighetsegenskaper utan av samhällets organisation.*<sup>26</sup>

## Demokrati som åskådarsport

Demokratin måste erövrats på nytt varje dag. Bakom denna gamla sanning finns erfarenheterna av den maktkamp som ända sedan slutet av 1700-talet följt demokratiseringssträvandena i spåren. Frågan om hur demokratins ideal skall tolkas och omvandlas till principer och former för medborgerligt inflytande har ofta utlöst allvarliga konflikter och djupa intressemotsättningar. Förespråkare för demokratins ideal har ofta betraktats som blåögda idealister och drömmare utan kontakt med verkligheten. Under denna process har demokratibegreppet förlorat mycket av sin ursprungliga karaktär av ideal och norm för mänsklig

samlevnad. Demokratins ”kritiska funktion” som dynamisk kraft och vägledning för politiska reformer, har urholkats. Idealbilden har trängts tillbaka av ”en mera realistisk och verklighetsnära” politik. I den svenska demokratidebatten har det funnits en stark tendens att identifiera demokratins princip med de förhandenvarande institutionerna, konstaterar Maktutredningen.<sup>27</sup> Medel har blivit mål, mål har blivit medel.

De förändringar som under de senaste decennierna präglat de svenska kommunerna kan ses som exempel på denna utveckling. I början av 50-talet fanns det 2 500 kommuner i vårt land. Under loppet av ett par decennier reducerades antalet genom sammanslagningar till 284. Antalet medborgare med kommunala uppdrag minskade under tiden 1950–1988 från 225 000 till 40 000 och antalet ledamöter i kommunfullmäktige från 40 000 till 14 000. 1970-talets kommunindelingsreformer innebar det slutgiltiga steget från direktdemokrati till ett funktionsuppdelat representativt system. Politikerrollen professionaliserades. Den kommunala förvaltningen utvecklades till en stor och mäktig byråkrati. Politiska beslutsprocesser effektiviserades. Administrationen blev mera rationell och professionell. Men reformerna innebar samtidigt att avståndet mellan medborgare och kommunledning ökade. Tjänstemännen tog över kontakterna med allmänheten. En helt ny elitstruktur växte fram i ett relationsnät som tidigare präglats av närhet och personliga kontakter. Det var inte som förr möjligt att träffa kommunfullmäktiges ordförande på jobbet eller hemma i köket för en pratstund över en kopp kaffe. En viktig stimulans till politiska och samhällseliga kontakter mellan väljare och valda gick förlorad. Informella, avspända samtal ersattes av opersonliga, strikt formella uppvaktningar.

Det fanns naturligtvis en utbredd misstänksamhet och ett motstånd mot dessa storskaliga förändringar, främst för att de skulle komma att försvaga demokratin och det medborgerliga inflytandet, men utvecklingen gick obönhörligen vidare. Antalet kommunala förtroendeuppdrag fortsatte att minska och hade vid 90-talets början sjunkit till 25 000. Makten övergick allt mer från kommunfullmäktige till kommunstyrelsen. Det blev allt vanligare att fullmäktigesammanträden inställdes ”på grund av brist på ärenden”. Flertalet av de kommunala nämnderna avskaffades och ersattes av en ”beställarnämnd”. Verksamhet privatiserades och bolagiserades med påföljd att allt fler beslut fattades i slutna sammanträdesrum och bakom lycta dörrar utan möjlighet till medborgerlig insyn och långt mindre till medborgerligt inflytande. Demokratin har mer och mer blivit en åskådarsport med en alltmer blaserad och cynisk publik, skriver Demokratirådet i sin rapport:

”Politikens professionalisering har medfört att dagens svenska kommuner knappast kan betecknas som organ för samhälleligt självstyrelse.” (s. 126).

”Politik är i dag en aktivitet som sköts av professionella ställföreträdare, som främst kommunicerar med folket via massmedierna. Demokratin kan bara vitaliseras om publiken kommer ner från läktarna.” (s. 133)

Så småningom har kommunpolitikerna emellertid blivit medvetna om att de har förlorat kontakten med sina väljare och att medborgarnas möjligheter till inflytande mellan valen praktiskt taget har upphört. Man har därför börjat experimentera med olika former av kommundelsnämnder och stadsdelsnämnder. Försöken har hittills inte varit särskilt framgångsrika.<sup>28</sup> De har haft vissa administrativa fördelar, men ingenting tyder på att medborgarna känt sig mera delaktiga i kommunens angelägenheter. Det är knappast överraskande, eftersom de inte själva fått utse sina representanter i nämnderna. Hittills har dessa förändringar uppenbarligen inte varit tillräckligt långtgående för att tillfredsställa medborgarnas krav på insyn och inflytande.

## Vägar till folkstyre?

Vardagsmakt och egenmakt är ett par begrepp som diskuterats flitigt på senare tid. Man kan se dem som ett tidens tecken – en protest eller rent av revolt mot institutionell byråkrati och maktfullkomlighet. Vad som mera exakt döljer sig bakom dessa begrepp är inte alldeles klart. Som exempel har nämnts föräldrastyre på dagis och elev- och föräldrainflytande i skolan. Men vardagsmakt kan naturligtvis ges en betydligt vidare innebörd – exempelvis som människors möjligheter att själva påverka och ta ansvar för gemensamma angelägenheter i det egna ”närsamhället” – och då inte bara skola och dagis utan också boendemiljö, ungdomsverksamhet, kultur, vård, trafik och andra näraliggande samhällsfunktioner. Konkret innebär det att kommunen delegerar vissa uppgifter till institutionsstyrelser eller nämnder där representanter för berörda grupper får ansvaret för den löpande verksamheten. Det kan också handla om att överlämna sådana gemensamma angelägenheter till ideella föreningar och till kooperativ utan privata vinstintressen. Man måste emellertid vara medveten om att det då inte är fråga om demokratisering i egentlig mening, utan om delegering av vissa administrativa

och verkställande funktioner, s.k. brukar- och konsumentinflytande. Brukarinflytande är inte detsamma som folkstyre. Demokratisering handlar om medborgarinflytande, inte konsumentinflytande.<sup>29</sup>

Det innebär emellertid inte att dessa former av ”vardagsmakt” skulle sakna betydelse för det demokratiska klimatet i landet. De fyller utan tvivel en viktig pedagogisk funktion. Fler människor engageras i aktivt samhällsligt arbete. De får kunskaper och erfarenheter, t.ex. i fråga om demokratins arbetsformer och beslutsprocesser, om att ta initiativ, diskutera och argumentera för sina åsikter. Det stärker självförtroendet, och mycket talar också för att det kan stimulera intresset för mera övergripande samhällsfrågor och för politiskt arbete i allmänhet.

Men förmodligen krävs det betydligt mera långtgående reformer för att skapa förutsättningar för folkstyre i egentlig mening. Dagens kommuner befinner sig långt ifrån idealet för en lokal förvaltning, baserad på den medborgerliga självstyrelsens principer, skriver Demokratirådet i sin rapport.<sup>30</sup> Kommunalpolitiken domineras allt mer och allt för mycket av yrkespolitiker. För att vända utvecklingen i positiv riktning måste antalet kommunala förtroendeuppdrag ökas dramatiskt:

”Vår tanke är att införa i storleksordningen 150 000 nya förtroendeposter. Skolor, daghem, vårdinrättningar och andra kommunala institutioner skulle kunna styras av direktvalda fritidspolitiker.

Med en rimlig omsättning på dessa poster skulle uppemot hälften av alla kommunmedlemmar någon gång under sitt liv inneha ett förtroendeuppdrag. Den vanlige medborgaren skulle därmed ha fått en direkt erfarenhet av vad det innebär att sköta en betydelsefull samhällsuppgift med ansvar inför sina väljare.

En sådan dramatisk breddning av de kommunala uppdragen skulle kunna bidra till att bryta politikens segregering. Kvinnor, invandrare och ungdomar skulle kunna få lättare att ta sig över maktens tröskel. Klyftan mellan väljare och valda skulle överbryggas – det normala vore att envar har åtminstone några politiker i den egna bekantskapskretsen.” (s. 67 ff).

Tankarna bakom begreppen vardagsmakt och Demokratirådets motiv för en mycket kraftig ökning av antalet fritidspolitiker blir till en vision om ett fungerande folkstyre och demokratiskt samhällsklimat. Klyftan mellan väljare och valda minskar. De politiska partierna får nya viktiga arbetsuppgifter. Intresset för samhällsfrågor ökar. De lokala parti-

organisationerna blir på nytt centra för politisk idédebatt och mellanvalsdemokrati. Frivilliga organisationer vitaliseras. Förståelsen för demokratins arbetsformer breddas och fördjupas. Kommunalpolitiken blir en angelägenhet för hela folket.

Men visioner är luftiga och osäkra. Realistiskt och rationellt tänkande människor säger naturligtvis att vi måste anpassa oss till verkligheten. Fast egentligen borde det väl vara tvärtom. Verkligheten skulle anpassa till våra visioner om ett bättre och mänskligare samhälle.

#### NOTER

<sup>1</sup> Demokrati och makt i Sverige, s. 394.

<sup>2</sup> Demokrati och makt i Sverige, s. 394.

<sup>3</sup> Pery, s. 195.

<sup>4</sup> Brulin, s. 69.

<sup>5</sup> Brulin, s. 47.

<sup>6</sup> Rothstein, s. 69.

<sup>7</sup> Demokrati och makt i Sverige, s. 109.

<sup>8</sup> LO, Rättvisa, s. 233.

<sup>9</sup> Rothstein, s. 73.

<sup>10</sup> Peterson, Westholm, Blomberg, s. 190.

<sup>11</sup> Demokrati och makt i Sverige, s. 219.

<sup>12</sup> SOU 1996:27, s. 48.

<sup>13</sup> Janne Jonsson, s. 191.

<sup>14</sup> Ambjörnsson, s. 235.

<sup>15</sup> Demokrati och makt i Sverige, s. 169.

- <sup>16</sup> Broady, 1986, s. 30.
- <sup>17</sup> Battail, s. 126.
- <sup>18</sup> Peterson, Westholm, Blomberg, s. 241.
- <sup>19</sup> Jonsson/Gähler, s. 99.
- <sup>20</sup> Rothstein, s. 58.
- <sup>21</sup> SOU 1996:159, s. 117.
- <sup>22</sup> SOU 1996:159, s. 38.
- <sup>23</sup> Fackföreningsrörelsen och vuxenutbildningen, LOVUX.
- <sup>24</sup> Olofsson/Rubenson s. 68, s. 97.
- <sup>25</sup> Demokrati och makt i Sverige, s. 219.
- <sup>26</sup> Demokrati och makt i Sverige s. 222.
- <sup>27</sup> Demokrati och makt i Sverige s. 17.
- <sup>28</sup> Rothstein s. 66.
- <sup>29</sup> Benny Hjern i Kommunaktuellt.
- <sup>30</sup> Rothstein, s. 67.





# Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning

*Eva Gannerud & Inga Wernersson*

Ekonomisk kris, arbetslöshet, ökad global konkurrens och systemförändring är några av de förhållande som sätter sin prägel på 1990-talet och kräver insatser inom utbildningens område. Det blir allt svårare att hävda sina intressen för den som inte har utbildning utöver den obligatoriska. Under drygt ett och ett halvt sekel har vårt svenska system för hela folkets utbildning byggts upp och byggts om ett flertal gånger efter ritningar som formats av olika ideologier och olika realiteter. Utbildningens lika eller olika innehåll och funktion till kvinnor och män hör till de frågor som funnits med hela tiden, dock ofta utan att stå i centrum. De senaste decennierna har utbildning ofta setts som en väg mot ökad jämställdhet i samhället. Nedan hävdar vi att strävan efter jämställdhet i huvudsak och för det mesta inneburit en anpassning av kvinnor till mäns värld och en marginalisering av den ”kvinnliga erfarenheten”. Arbetslivet och ”det offentliga” har alltmer kommit att dominera människors liv – åtminstone förefaller det ofta så i debatter om den önskvärda inriktningen på politiska åtgärder inom bl.a. utbildningens område. Det betalda arbetet ställs mot ”fritid” i t.ex. diskussioner om arbetstidens längd, medan det obetalda arbetet blivit allt mera osynligt. Mot denna bakgrund diskuterar vi nedan olika tolkningar av vad jämställdhet mellan könen bör vara och ger exempel på hur samhället och olika delar av utbildningssystemet styrts alltmer i ”manlig” riktning. Vi ställer också frågan om denna utveckling är den mest önskvärda för samhällets utveckling och individens livskvalitet.

Vi använder ibland begreppet ”genus” eller ”genusstruktur”. Från och med 80-talet har detta begrepp kommit att användas alltmer frekvent för att markera det sociala och strukturella ursprunget till kvinnors och mäns olika villkor.

## Vad är jämställdhet?

Jämställdhet har diskuterats livligt under flera decennier och för närvarande förefaller det vara få som i den offentliga debatten ifrågasätter att kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter är ett legitimt samhällsmål. Trots detta är det inte självklart vad jämställdhet innebär och hur det jämställda samhället bör se ut. I detta sammanhang skall några olika sätt att se på de yttersta jämställdhetsmålen ställas mot varandra och relateras till utbildning. De olika synsätten är inte nya utan har ofta diskuterats i såväl jämställdhets- som jämlikhetsdebatten. Två principer ställs mot varandra, å ena sidan möjligheten att nå goda positioner inom en given struktur, å andra sidan friheten att skapa sin egen struktur.

Det första sättet är att beskriva jämställdhetens mål är så som vi gjorde i inledningen: Kvinnor och män skall ha lika rättigheter och möjligheter. Problemet är bara att det inte är alls självklart vilka de centrala rättigheterna och möjligheterna är. Den existerande samhällsordningen och dess genusstrukturer har betydelse för vilka mål och positioner som anses eftersträvansvärda. Kvinnors rätt till ett eget betalt arbete har t.ex. betonats mer än mäns rätt att ta lika del i barnens fostran. Detta ser vi som ett uttryck för att det betalda arbetet värderas högre än arbetet att fostra barnen. Låt oss ta detta exempel som utgångspunkt för en diskussion om problemen med "equality of opportunity".

I 1960-talets könsrollsdebatt betonades kvinnors och mäns lika starka intresse av förändrade attityder och rollmönster. Roten till det onda förlades till ett föråldrat samhällsmönster, utvecklat i och anpassat till en försvunnen produktionsordning. Mäns och kvinnors villkor i familj, arbetsliv och samhälle ansågs lika viktiga att förändra. Ur programmet för "grupp 222", som på 60-talet var ett viktigt "nätverk" för diskussion av könsrollsfrågor och som påverkade jämställdhetspolitiken, kan följande citeras:

"Vi är motståndare till alla former av könsdiskriminering. Full jämställdhet bör råda mellan könen. Individens möjligheter till utbildning, hem- och förvärvsarbete och personlig utveckling i övrigt måste bli oberoende av könstillhörighet. För detta syfte måste de traditionella könsrollerna ändras, så att hem och familj blir i lika hög grad mannens och kvinnans angelägenhet, och så att försörjning och samhällsansvar blir i samma mån mäns och kvinnors uppgift. Vi anser att stat, kommuner, utbildningsväsen, näringsliv, organisationer och massmedia bör arbeta för dessa mål."<sup>1</sup>

Bland de reformer man arbetade för fanns utbyggnad av barntillsyn, familjevänligare arbetstider för båda könen och bostadsplanering för nya former av hemservice. Både tidigare och senare har betoningen för det mesta legat på kvinnors situation och kvinnors intresse, och jämställdhet har mer och mer definierats som ett ”kvinnoproblem”. Detta kan ses som ett uttryck för motstånd mot mer grundläggande förändringar.

Hur kommer då detta sig? Den gängse förklaringen handlar om makt. Män har haft den största delen av makten och jämställdhet handlar om att kvinnor tar sin rättmätiga del därav. Ser man makten i sig som könsneutral behöver den inte problematiseras. När kvinnorna har tagit sin del av denna neutrala makt kan de använda den för sina egna syften och delta på lika villkor i formandet av samhället. Om kvinnor utgör en grupp som har gemensamma intressen och värderingar kan dessa värderingar få mer utrymme och en ”feminisering” av samhället kan ske. Om å andra sidan kvinnor har olika intressen är makten individuell och eventuella förändringar kan kanske inte förstås som effekter av makthavernas könstillhörighet.

Betoningen av jämställdhet som primärt ett kvinnointresse kan emellertid, paradoxalt nog, ha sin grund i att män genom sin maktposition bestämmer vad som är viktigt och värdefullt; män har ett tolkningsföreträde. Jämställdhet definieras som lika möjligheter i den existerande manliga strukturen. En sådan jämställdhet innebär inte rättvisa i ett könsblint/könsneutralt samhälle, utan leder till en förändring av kvinnors livsstil på mäns villkor, och med ett manligt mönster som förebild. Männens livsmönster ses som en generell könsneutral norm. Ett exempel på en generell norm som kan ses som grundad i manliga strukturer är: Du skall till varje pris sträva uppåt! Att komma så högt som möjligt i den sociala och ekonomiska hierarkin blir ett mål för alla och inte bara ett bland flera medel för ett gott liv.

Formella hinder för individen att forma sitt liv, såsom lagar och bestämmelser, kan förändras genom politiska beslut och därmed ge formellt lika möjligheter åt alla. Informella styrmekanismer såsom värderingar, förebilder, bemötanden, mellanmänniska reaktioner och/eller sanktioner spelar en avgörande roll för det individuella valet. I en samhällsform där den dominerande ideologin är ”manligt” präglad har ”det manliga” ett högre värde. Detta innebär att en ökning av den individuella jämställdheten kan leda till en ökning av den strukturella manliga dominansen. I stället för förändring av traditionella genus-

strukturer kan konsekvensen bli att traditionella, stereotypa mönster finns kvar, men nu framstår som en följd av individens fria val.<sup>2</sup> Kvinnor åläggs inte uppgifter med lägre statusvärde, utan förefaller välja dem frivilligt. Enskilda kvinnor får tillträde till männens värld, men samtidigt försvagas ”kvinnokulturen” och allt färre individer gör de erfarenheter på vilka denna vilar. Uttryckt i 60-talstermer så har hem och familj i mindre grad blivit mannens angelägenhet, än vad försörjning och samhällsansvar blivit kvinnors uppgift. En fråga som då måste ställas är: Är detta en önskvärd utveckling eller går något väsentligt förlorat?

Jämställdhet som ”equality of opportunity” innebär betoning av individens möjligheter att sträva uppåt inom den existerande samhällsordningens ram. Ingen kan väl förneka att det, för både kvinnor och män, är bättre att vara ”rik och frisk” än ”fattig och sjuk”. Under antagande att det finns ett samband mellan utbildningsnivå och ett gott liv så torde på motsvarande sätt en högre utbildning, som ger ett innehållsrikare och bättre betalt arbete vara absolut bättre för båda könen än låg utbildning, om denna är förknippad med låg lön och trista arbetsuppgifter. Men – leder detta nödvändigtvis till ökad jämställdhet? Och vad är det som innefattas i begrepp som ”högre utbildning” och ”innehållsrikare arbete”?

Utbildningens inriktning och innehåll är alltså av intresse ur jämställdhetsperspektiv. Under långt tid har det funnits en stark betoning av utbildning, helst teknisk eller naturvetenskaplig, för att möta industrins och näringslivets behov. Mycket resurser har också satsats på att övertyga flickor och unga kvinnor om att de skall välja utbildning ”otraditionellt”. Sådana kampanjer beskrivs som jämställdhetsbefrämjande. Samtidigt har en lång rad andra kompetenser, där kvinnor traditionellt dominerat, inte betraktas som värdefulla nog att satsa på utbildningsmässigt. Inte heller har man i lika hög grad utformat kampanjer som syftar till att få pojkar att välja otraditionellt. De uttryck som strävan efter ”equality of opportunity” fått under 80- och 90-talen leder till att man frestas till en travesti på Orwells berömda sentens från ”Animal farm”: ”All human are equals but men are more equal than others”<sup>3</sup>.

Ett annat sätt är att arbeta för att de olika livsmönstren betraktas som ”olika men lika värda”, dvs. att det ”kvinnliga” värderas lika högt och får lika tungt samhällsinflytande som det ”manliga”. Detta sätt att definiera målet leder dock också till problem. Hur går det t.ex. med individens frihet, rätt att välja livsstil och att kunna bestämma vem man vill vara? När särart lyfts fram och det ”kvinnliga” beskrivs som något

radikalt annorlunda än det ”manliga” finns risk för att den enskilda kvinnan eller den enskilde mannen åter låses i stereotypa könsroller.

Ytterligare ett sätt att se på jämställdhetsmålet är att det i första hand handlar om individens frihet och rätt att välja livsstil och att definiera sig själv. Varken kön eller andra karaktäristika som t.ex. etnisk eller social bakgrund skall sätta gränser för den enskilda människans val av livsstil. Detta synsätt förutsätter att det i samhället finns värderingsmönster som är föränderliga, mångfacetterade och likvärdiga. En effekt av ett sådant samhälle är att genusstrukturen upplöses eller åtminstone försvagas både med avseende på maktförhållanden och rollfördelning. Den individuella könstillhörigheten skulle då inte bli lika avgörande för hur människans levnad utformas. Värderingen av olika verksamheter och livsstilar skulle därmed inte heller vara förknippade med ”kvinnligt” respektive ”manligt”. Detta skulle kunna innebära en utveckling mot könsneutralt och mindre hierarkiskt samhälle – kanske ett i djupare mening jämställt samhälle?

Ett sådant jämställdhetsmål innebär alltså grundläggande förändringar av samhällets strukturer, förändringar som leder till att den maskulina dominansen och tolkningsföreträdet i samhället ersätts av en mångfald alternativa värderings- och livsmönster. Det finns förstås kostnader och problem även med detta innehåll i jämställdhet. Blir t.ex. värderings- och livsmönster som utvecklas på andra grunder än kön mindre stereotypa och begränsande? Eller: Är det en utopi eller ett skräckscenario med individer som är sig själva nog och helt saknar identifikation med sociala kategorier?

## Vad är kunskap?

I detektivromanen ”Gycklarens nådatid” av Ellis Peters utspelar sig handlingen på medeltiden. Mordgåtan inträffar i en familj, där det uppstår en konflikt mellan den nyligen ingifta sonhustrun och den vuxna hemmadottern, som är ansvarig för hushållet. Susanna, dottern i huset, har sedan länge varit husmodern i hemmet, – ”nycklarna var hennes, förråden i handkammaren var hennes, det var hon som lugn och kompetent var hushållets stöttepelare”<sup>4</sup>. Efter en bitter maktkamp avgörs tvisten av den gamla farmodern. Hon ger den unga hustrun rätt, även om hon ännu inte är lika kompetent som Susanna, och denna tvingas att lämna ifrån sig nycklarna, symbolen för den husliga makten. Farmodern avslu-

tar sitt beslut med orden ”Det krävs mycket möda och kunskap för att sköta ett hushåll”<sup>5</sup>.

Episoden illustrerar den viktiga position, innebärande både ekonomiskt ansvar, makt och kontroll över resurser, som hushållsföreståndarinnan hade under denna tid. Hög prioritet fästes vid kvalitet och kompetens i utförandet av hushållsarbetets alla olika moment. Kvinnorna skolades redan tidigt omsorgsfullt in i detta arbete eftersom denna mångsidiga kunskap tog lång tid att utveckla.

I det begynnande industrisamhället ingick en målinriktad skolning för uppgiften som god moder och representativ maka även i den unga medelklassflickans fostran. När flickskolan formades under senare delen av 1800-talet<sup>6</sup> ställdes krav på nyttiga kvinnokunskaper. Dessa innefattade så småningom såväl medborgerliga som naturvetenskapliga kunskaper. Vardagslivets kemi, biologi med hälsolära, huslig ekonomi är exempel på kunskaper som ansågs viktiga för hennes arbete för hemmets och familjens bästa, och historiska kunskaper och litterär bildning var viktigt för att de blivande mödrarna skulle kunna fostra sina söner. Även om kunskaperna var nyttiga även för den kvinna, som var tvungen att försörja sig själv, framgår tydligt, att de i första hand borde få sin tillämpning inom hemmets väggar och inte på arbetsmarknaden.

Detta kan sättas i relation till 1990-talets ”pigdebatt” där det tas för givet att vem som helst utan vare sig erfarenhet eller utbildning klarar att utföra de arbetsuppgifter som finns i hemmiljön. Detta kan ses som ett uttryck för en nedvärdering och marginalisering eller rent av utplåning av de kunskapsområden som utgjort en stor del av ”kvinnors erfarenheter”. Detta har också fört med sig att dessa ”erfarenheter” inte ses som värdefulla eller ens kunskaper i den meningen att det krävs fakta-kunskaper, tänkande, planering, uppmärksamhet, bedömning och beslutsfattande för att genomföra dem med effektivitet och kvalitet. Är det så att kvinnans traditionella verksamhet och kompetens blivit så förknippad med hennes underordning att den ses som ointressant att bevara?

## Maskulinisering av utbildningen?

Ovan har vi hävdad att kampanjer som i jämställdhetens namn försöker förmå flickor att välja mansdominerade utbildningar och yrken är ett uttryck för en maskulinisering av samhället. Hur är situationen i övrigt inom utbildningssystemet i dag sedd från jämställdhetsperspektiv? Är

”kvinnliga kunskapsområden” på väg att marginaliseras och utplånas inom såväl det formella som informella utbildningsvägar? Vi har valt några illustrativa exempel på att så kanske är fallet. Exempelen kommer från olika delar av utbildningssystemet, och det är slående hur genomgående en sådan tendens verkar vara. Den finns redan i förskolan.

Vallberg Roth jämför hur könsrelaterade frågor har behandlats i förskolepedagogiska texter, ur ett historiskt perspektiv. Hon menar att ett särartstänkande tidigare var tydligt och exemplifierar bl.a. med handboken *Barnträdgården*, skriven av Sandels och Moberg 1947. Där beskrivs barnen som ”kraftfulla byggare och själfulla husmödrar”<sup>7</sup>, och det som då kallades husliga sysslor utvecklades som ett eget innehållsområde i ett helt kapitel i handboken. I moderna texter har särartstänkandet ersatts med ett könsneutralt uttrycksätt. I ”Lära i förskolan”, utgiven som Socialstyrelsen allmänna råd 1990, är det husliga innehållsområdet nästan försvunnet. Snickarum, lekhall och målarrum ock kök nämns i beskrivning av innemiljön. Dockvrån finns kvar men nämns i samband med utvecklandet av matematiska begrepp, och relations- och omsorgsteman berörs nästan inte alls. Vård har blivit naturvård. Vallberg Roth menar att detta ”kan tolkas som att traditionellt kvinnliga innehållsområden maskuliniseras, genom en framställning i en naturorienterad kontext”<sup>8</sup>.

I den läroplan för grundskolan som fastställdes 1969, LGR 69, hade jämställdhetsfrågorna en framträdande plats. Skolan skulle förbereda både flickor och pojkar på ett vuxenliv som innehöll samma roller i hem, arbete och samhälle. Ett nytt ämne, barnkunskap, blev obligatoriskt för alla elever på högstadiet. I grundskolans nya läroplan LPO 1994 har ämnet barnkunskap försvunnit ur timplanerna för högstadiet, och andra praktiska, hushållsrelaterade ämnen fått minskat utrymme under hela skoltiden. Utrymmet för estetiska ämnen liksom för ”Idrott och hälsa” har likaså skurits ner. Detta trots att kunskaper om barns utveckling och behov, konsumentkunskap, kunskaper i näringslära och matlagning samt hälsokunskap borde ses som viktiga grundkunskaper, inte bara för den privata sfären utan också för stora delar av arbetsmarknaden, för yrken inom vård, skola och omsorg, för storkök och restaurang och kanske även för arbeten inom livsmedelsindustrin, ofta yrkesområden med kvinnlig dominans. Att alla ungdomar får möjlighet att förvärva kunskaper inom dessa områden kan också ses som ett sätt att ge impulser mot ett mindre könssegregerat yrkesval. Istället har naturvetenskapliga och tekniska ämnen fått större utrymme.

I gymnasieskolan har man satsat kraftigt på utökning av tekniska och naturvetenskapliga utbildningar. I detta sammanhang har starka påtryckningar riktats mot flickor att välja sådana – pojkdominerade – utbildningar<sup>9</sup>. Man har t.ex. riktat kompensatoriska åtgärder mot flickor för att undanröja brister som dåligt självförtroende eller bristande erfarenhet av tekniska ting<sup>10</sup>. I dessa försök att påverka flickor har den högre värderingen av mansdominerade verksamheter ofta gjorts mycket tydliga. Detta kan exemplifieras<sup>11</sup> med föraktfulla uttalanden av flickor på tekniskt program om andra flickors val av barn- och fritidsprogrammet. I samband med en utvärdering av lokalt jämställdhetsarbete sade t.ex. en flicka om valet av barn- och fritidsprogrammet: ”Det är ju raka vägen till ingenting!” Det är troligt att detta synsätt också används som argument för att rekrytera flickor till tekniska/naturvetenskapliga utbildningar. Det bör framhållas att man också använder andra argument som handlar om att kvinnors specifika erfarenheter behövs.

På liknande sätt förhåller det sig inom högre utbildning där områden som lärarutbildning, hushållsvetenskap och vårdvetenskap – samtliga starkt kvinnodominerade – inte ges resurser eller organisatoriska möjligheter att bygga ut forskning och forskarutbildning motsvarande dem som finns inom t.ex. tekniska, medicinska eller ekonomiska discipliner. Detta kan ses som exempel på att kunskapen inom kvinnodominerade verksamheter tillmäts lägre värde också inom universitetsvärlden. Kvinnors kunskap inom ”kvinnliga” områden har ofta setts som intuitiv och ”naturlig”, och inte, liksom annan kunskap, förvärvat genom utbildning och personlig erfarenhet<sup>12</sup>.

Även inom bildningsverksamhet vid sidan av det formella utbildningssystemet finns liknande tendenser och synsätt. Louise Waldén<sup>13</sup> har studerat praktisk-estetisk verksamhet hos ett par studieförbund, och särskilt intresserat sig för hur den textila studiecirkeln har uppfattats och behandlats. Hon menar att det råder en ömsesidig bristande förståelse mellan studieförbunden och de textila cirklarna. Cirklarna uppfattas som någon form av tidsfördriv, medan de i själva verket förmedlar ett kulturarv, byggt på mångsidig kunskap och praktisk skicklighet. Textilt hantverk är – och har länge varit – ett legitimt område där kvinnor funnit en utrymme där de kunnat förena teknisk och praktiskt begåvning med estetik och kvinnlig samvaro.

”Tekniken och matematiken, räkningen och mekaniken, geometrin och spatialeendet benämndes naturligtvis inte så. Det



ingick helt enkelt i hantverkskunskapen. Jag var med om att en kvinna snabbt räknade ut en i mina ögon mycket komplicerad vävnota för att en halvtimme senare, under kaffestunden, i förbigående säga ”jag kan inte räkna”<sup>14</sup>.

De textila studiecirkelarna har enligt Louise Waldén ingen hög status i studieförbunden, och senare tiders officiella texter om folkbildningen saknas en problematisering av kunskapsbegreppet liksom av manliga/kvinnliga perspektiv. Politiker talar om hobbycirklar, studieförbunden drar ner på utbudet av textila cirklar och menar att hantverkscirklar, till skillnad från andra typer av cirklar, skall vara självbärande. Det finns risk för att ett kulturarv går förlorat.

### Vilka konsekvenser skulle de olika jämställdhetsmodellerna kunna leda till om de realiserar fullt ut?

Det har inte funnits särskilt stort gensvar på krav på grundläggande strukturella förändringar av samhället som ett led att skapa jämställdhet. Det är framför allt den form av jämställdhet, som strävar efter lika möjligheter inom det existerande samhällets ram som nu är accepterad i det offentliga samtalet. Även om kvinnors livsformer och levnadsbanor förändrats i stor utsträckning under de senaste decennierna, så ser männens livsöden ungefär likadana ut som under femtioalet. Motståndet mot att förändra dessa har varit, och är, stort.

Frågan är emellertid vilket av dessa förhållningssätt som är mest gynnsamt för såväl män som kvinnor. Är det så att för såväl män som kvinnor leder detta sätt att se på jämställdhet till sämre möjligheter och ökad konkurrens? Om samhället, utbildningen, värderingsmönstren maskuliniseras, och kvinnors krav och önskemål mer och mer liknar mäns, så snävas mångfalden i möjligheterna in. Allt fler människor konkurrerar på samma tävlingsbana och konkurrensen hårdnar, och därmed blir risken att slås ut från arenan större för den enskilde mannen. För kvinnor blir situationen snarlik. Genom att kvinnliga kunskapsområden marginaliseras eller utplånas, försvinner en stor del av de möjligheter som tidigare stått öppna för dem, och de hänvisas till att konkurrera med männen på en snävare marknad. Argument som bygger på rädsla för ökad konkurrens om arbetstillfällena har tidigt funnits med i mot-

ståndet mot denna form av jämställdhet. Kvinnors deltagande och inflytande har accepterats på yrkesbanor som varit parallella till männens, men motarbetats när de krävde tillträde till samma yrken som männen. Ett exempel är den långa och hårda striden om kvinnors rätt att inneha lärartjänster på läroverken under början av nittonhundratalet<sup>5</sup>.

Med det andra sättet att se på jämställdhet förändras levnadsmönstren för såväl kvinnor som män. När genusstrukturen försvagas, såväl i avseende på arbetsfördelningen mellan könen som det asymmetriska maktförhållandet, utvecklas många alternativa möjligheter för individer att skapa sina egna livsöden; bredden i möjligheterna växer i stället för att snävas in. Olika typer av kunskaper och kompetenser ses som lika viktiga för att ett gott samhälle skall kunna utvecklas. Samhällets satsningar på utbildning inkluderar då utveckling av kunskap och kompetens på många av delområden, som med den nuvarande genusstrukturen förbises eller undervärderas. Samtidigt är det uppenbart, att dessa kunskaps- och arbetsområden alltid kommer att vara nödvändiga i varje samhälle, oavsett produktionens organisering, även om de yttre villkoren förändras – i det egna hemmet eller i betalt arbete, i privat, kooperativ eller offentlig regi.

## Slutsatser

I vår rubrik ställer vi frågan ”Vad lever vi för?” Vi har valt denna rubrik som en markering av att målet för all organisering av samhället, inklusive dess utbildningssystem, måste vara ett gott liv för medborgarna. I den tid vi nu lever har lönsamhet och konkurrens och andra ”ekonomistiska” begrepp kommit alltmer i förgrunden. Materiella resurser är givetvis väsentliga som medel för ett gott liv, men tycks i alltför hög grad ha förvandlats till mål i sig. Därigenom kommer andra värden i livet i bakgrunden. Utbildningsinsatser av olika slag motiveras följaktligen oftast med den effekt de kan ha på vår nationella konkurrenskraft, snarare än med personlig utveckling och tillfredsställelse, eller med den effekt de kan ha på arbetet inom områden som inte är ”lönsamma” – t.ex. vård och omsorg. Denna tidsanda får också konsekvenser för vilken innebörd man lägger i jämställdhetsbegreppet. Den slutsats vi drar är att genusstrukturen i många avseenden förändrats i riktning mot ökad jämställdhet. Förändringen är dock inte i alla stycken oproblematiserad.

Vi har hävdats att jämställdhetsdiskussionen föryttligats genom att den under de senaste decennierna mer och mer kommit att problematisera

enbart kvinnors situation. Kvinnors deltagande i olika sammanhang – det må vara inom teknisk utbildning eller beslutsfattande församlingar – har ofta dominerat debatten. ”Att vara med” är givetvis en nödvändig förutsättning för att kunna påverka, men inte tillräckligt, och de grundläggande sociala strukturerna har inte förändrats i riktning mot ”kvinnliga värden”. Kvinnors ökade deltagande har gjort det svårt att se att det ur vissa perspektiv handlar om en ”maskulinisering” av samhället. Kvinnor har gått in i det som en gång var en uteslutande manlig sfär, in i det offentliga livet. Mäns liv har inte på motsvarande sätt påverkats genom vidgade erfarenheter av kvinnliga områden. Därför blir det allt färre individer – kvinnor eller män – som har erfarenheter, kunskap och kompetens inom områden där kvinnor av tradition verkat. Samtidigt som individuella kvinnors position förbättrats har kvinnors kunskapsområden försvagats eller försvunnit. Detta innebär inte enbart en ökad frihet för individen att utforma sitt liv, vilket varit en välkommen utveckling, utan snarare en inskränkning för alla.

Det offentliga livets värderingar har övertagit alltmer av våra liv på det privata livets bekostnad. Vi har ovan beskrivit detta som en maskulinisering dvs. en förändring av värderingar och livsvillkor som gynnat mäns och förringat kvinnors erfarenheter och värderingar. Innebörden i detta behöver dock klargöras tydligare. Eftersom det offentliga livet i ett tidigare skede var en nästan uteslutande manlig värld framstår det som manligt och dess värderingar som maskulina. På motsvarande sätt var det privata livet kvinnligt eftersom kvinnors hela verksamhet fanns här. Ur denna arbets- och maktfördelning efter kön följer föreställningar och praktiker som beskriver vad som är kvinnligt och vad som är manligt. ”Kvinnligt” och ”manligt” är, åtminstone i detta sammanhang, mer en följd av än en orsak till arbetsfördelningen. Detta innebär bland annat att när det inte längre finns individer av någotdera könet som gör de erfarenheter och utvecklar de kompetenser som betecknas som ”kvinnliga” så kommer detta ”kvinnliga” att försvinna. Om det ”kvinnliga” enbart varit ett förtryckande ok är detta givetvis inget att sörja över. Vi har dock ovan sökt peka på att så kanske inte helt och hållet är fallet. Kanske är det till och med så att mycket av de handgripliga kompetenser och värderingar som fanns hos husmodern och som ofta beskrivits som omodernt, smått löjligt och definitivt förspilld kvinnokraft, redan har fått förnyad aktualitet. Hoten mot miljön kräver hushållning i smått och stort. Om den höga arbetslösheten permanentas under längre tid ges utrymme för en utveckling av det privata, obetalda arbetet – både det

”kvinnliga” och det ”manliga”. Att lägga alla ägg i en enda korg flätad av ekonomi, industri och teknologi kan kanske komma att visa sig ödesdigert.

Ett kunskapslyft borde alltså inte enbart handla om att människor skall formas för att öka vår internationella ekonomiska konkurrenskraft, utan i minst lika hög grad inriktas mot att öka individens möjligheter att på ett rikt och kompetent sätt hantera alla delar av sitt liv, även sin privata värld, och därmed utveckla högre livskvalitet.

## NOTER

- <sup>1</sup> Baude, 1992, s. 22.
- <sup>2</sup> Weiner, 1994.
- <sup>3</sup> Orwell, 1945.
- <sup>4</sup> Peters 1983, svensk översättning 1996, s. 37.
- <sup>5</sup> Peters 1983, svensk översättning 1996, s. 162.
- <sup>6</sup> Kyle, 1972, Florin och Johansson, 1993.
- <sup>7</sup> Vallberg Roth, 1997, s. 11.
- <sup>8</sup> Vallberg Roth, 1997, s. 21.
- <sup>9</sup> se t.ex. Fürst, 1990.
- <sup>10</sup> Wernersson, 1991.
- <sup>11</sup> Hägglund, Johnsson, Wernersson och Öhrn, 1997.
- <sup>12</sup> Rose, 1994.
- <sup>13</sup> Rose, 1994.
- <sup>14</sup> Waldén, 1994, s. 120.
- <sup>15</sup> Florin-Johansson, 1992.

# Det mångkulturella samhället

*Charles Westin*

Vi möter allt oftare begrepp som mångetnicitet, kulturell pluralism och mångkultur i samband med samhällsanalyser och framtidsutblickar. I vissa sammanhang förknippas mångkultur med förklaringar till krig och kris på olika håll i världen. Det figurerar exempelvis i samband med svårigheterna att finna hållbara lösningar på konflikterna i Bosnien. Vi möter det också i beskrivningar av förhållanden i dagens Sverige. Sverige har blivit ett mångetniskt och mångkulturellt samhälle, framhålls det.

Sveriges befolkning består i dag av cirka 7 900 000 personer födda i Sverige och cirka 900 000 födda utrikes<sup>1</sup>. Omkring 500 000 av de senare har svenskt medborgarskap. Av de 900 000 utrikes födda är knappt en tredjedel från de nordiska länderna, de flesta från Finland. Omkring 300 000 personer är födda i Europa utanför Norden. Mer än 100 000 kommer från f.d. Jugoslavien. De 'europeiska' invandrarna består dels av de grupper som kom till Sverige under arbetskraftsinvandringens dagar, dels av de flyktingar som sökt skydd i Sverige sedan 1940-talet från Baltikum, Ungern, Tjeckoslovakien, Polen, Rumänien och f.d. Jugoslavien. Något mer än 300 000 personer har fötts i utomeuropeiska länder. Iran är det största enskilda sändarlandet, men stora grupper har också ursprung i Irak, Libanon, Turkiet och Chile.

Den invandrade befolkningen representerar en stor kulturell, religiös, social och inte minst utbildningsmässig heterogenitet – från välutbildade akademiker till analfabeter. Denna heterogenitet ställer stora krav på utbildningssystemet. Utbildningsmässigt eftersatta grupper måste få en chans till grundutbildning, inte bara av rättviseskäl utan framför allt för att de skall ha en möjlighet att klara sig på arbetsmarknaden. Bland många invandrargrupper är det framför allt kvinnor som är utbildningsmässigt eftersatta. På en annan nivå handlar det om att utländska examina genom lämplig komplettering skall äga giltighet i Sverige. För samtliga vuxna invandrare är det helt centralt att få god utbildning i det svenska språket efter sina skilda förutsättningar och villkor. Eftersom det handlar om vuxna personer har därför vuxenutbildningen en mycket

stor roll att spela. Här finns mycket att göra när det gäller att utveckla pedagogiken.

Elsie Franzén visar i sin doktorsavhandling från 1990<sup>2</sup> att vuxenutbildningen på sent 1980-tal inte hade antagit denna utmaning. Läromedlen var inte anpassade efter vuxna människors intressen, livserfarenheter och kunskaper. Till stor del användes läromedel som utvecklats för den svenska grundskolans behov. Många lärare såg som sin uppgift att förmedla abstrakt kunskap (t.ex. grammatik) utan att relatera den pedagogiska uppgiften till frågan om motivationen att lära hos vuxna personer som saknat närmare anknytning till en utbildningstradition. För åtskilliga vuxna personer som invandrat till Sverige från utomeuropeiska kulturer kan det vara förnedrande att placeras på skolbänken. Stolthet och yrkesidentitet är knutna till andra slags prestationer. När läromedel och lärarattityder dessutom innebär en infantilisering blir undervisningsresultaten inte särskilt lysande. Franzén visar att det knappast är de mest framstående och hängivna pedagogerna som anlitas som lärare inom grundvux för invandrare (numera grundläggande vuxenutbildning), utan snarare lärare som inte lyckats så väl yrkesmässigt inom ungdomsundervisningen. Karriärmöjligheterna inom grundvux för invandrare är närmast obefintliga och arbetstillfredsställelsen liten.

Den mest förödande kritiken i Franzéns studie är att för de kursdeltagare som av arbetsmarknadsskäl anvisats plats inom grundvux för invandrare tycks ingen utgång eller fortsättning finnas. När man genomgått en kurs börjar man om på nytt, t.o.m. på samma kurs. Det finns ingen given väg in till arbetsmarknaden men inte heller till någon fortsättning inom utbildningssystemet. I detta skräckscenario fungerar grundvux för invandrare som en slags slutförvaring av personer som inte passar in. Jag tror att det har blivit fel därför att modeller för vuxenutbildning som utvecklats i en svensk kontext okritiskt tagits över och tillämpats i ett sammanhang där helt andra förutsättningar råder. Kursanordnarna har inte förstått invandringens eller mångkulturalitetens villkor. Här finns alltså stora pedagogiska uppgifter.



Modern invandring till Sverige kan delas in i fyra stadier:

1. Flyktinginvandring under krigsåren och åren närmast efter kriget 1940–47.

2. Arbetskraftsinvandring från Finland och Sydeuropa 1948–1972.
3. Flyktinginvandring från tredje världen 1973–1989.
4. Minskad flyktinginvandring från tredje världen sedan 1990 men tillfälligtvis stor tillströmning av flyktingar från Bosnien-Hercegovina och Balkan.

Den moderna invandringen till Sverige började med andra världskrigets flyktingar från grannländer och Baltikum. Efter kriget tog Sverige emot tiotusentals överlevande från förintelselägren. Under återuppbyggnaden av Europa efter kriget hade Sverige inledningsvis en stor fördel av att ha fått behålla en intakt produktionsapparat. Under en 25-årig närmast ihållande högkonjunktur expanderade svensk industri oavbrutet. Behovet av arbetskraft kunde inte täckas inom landet trots kvinnors inträde på arbetsmarknaden. Under beredskapsåren hade flyktingar arbetat inom industrin eftersom många svenskar låg inkallade. Erfarenheterna var goda. Därför föll det sig naturligt att rekrytera utländsk arbetskraft när behov uppstod.

Den finska invandringen täckte en stor del av behovet av arbetskraft på 1950- och 1960-talen. Även från Sydeuropa rekryterades arbetskraft. Först 1972 hejdades denna invandring. Ungefär samtidigt inleddes en flyktinginvandring från tredje världen. Till en början var antalet flyktingar litet men efterhand etablerades familjenätverk mellan invandrare i Sverige och deras familjer i skilda sändarländer. Nyanlända lockade till sig landsmän bland annat för att trygga en minoritetsgemenskap i det nya landet. Eftersom arbete inte längre accepterades som skäl för uppehållstillstånd blev det personer som kunde åberopa flyktingskäl och familjeanknytning som kom. Under många år vägledades de svenska invandringsmyndigheterna av en generös inställning. I allmänhet godtogs humanitära skäl som grund för uppehållstillstånd.

Vid slutet av 1980-talet hade emellertid denna invandring vuxit i sådan omfattning att regeringen fann sig föranlåten att införa begränsningar. År 1989 beslutades att s.k. de facto flyktingar inte längre accepterades. Humanitära skäl räckte inte längre som grund för uppehållstillstånd. Årtalet 1989 utgör en vattendelare även med tanke på de ändrade maktförhållandena i Öst- och Centraleuropa efter Berlinmurens fall. Förhoppningen om ett öppet, demokratiskt och fredligt Europa grusades tyvärr snart av konflikterna i dåvarande Jugoslavien som ledde till öppet krig mellan Serbien och Kroatien. Kriget spreds till Bosnien-Hercegovina

med egen dynamik och förödande konsekvenser. Flyktingströmmarna från Bosnien är de största i Europa sedan andra världskriget. Dels på grund av ryktet om Sveriges generositet mot flyktingar, dels på grund av de nätverk som redan etablerats mellan jugoslaver i Sverige och deras familjer i f.d. Jugoslavien, fann många asylsökande vägen till Sverige. Bara Tyskland har tagit emot flera Bosnien-flyktingar. Den stora tillströmningen av asylsökande ledde till ytterligare inskränkningar av asylrätten, bland annat kravet på visum för inresande från Bosnien-Hercegovina.

Invandring är en stark samhällskraft. Den driver på social och kulturell förändring. Invandring aktualiserar frågan om samhällelig integration. Inom invandrapolitiken och bland debattörer har det närmast blivit en till intet förpliktigande deklaration att tala om att invandrare behöver eller måste integreras i samhället. Assimilation kom att få en negativ klang i debatten på 1960-talet. Det sågs närmast uttrycka en brist på respekt för invandrades identiteter och kulturella bakgrunder. I det sammanhanget lanserades begreppet integration som ett humanare alternativ. I huvuddrag uppfattades integration som en fråga om invandrades deltagande och delaktighet i samhällslivet – på arbetsplatser, inom utbildningen, i det politiska livet och på andra centrala arenor.

Sedan dess har en ständig fråga varit hur invandrare bör och kan integreras i samhället. Egentligen är dock frågan felställd. Det beror på oklarhet om innebörden av begreppet integration. Alla de stora klassiska sociologerna sysslade med frågan om samhällets integration. En flora av begrepp vittnar om dessa ansträngningar: Borgarklass och arbetarklass (Marx), Gemeinschaft och Gesellschaft (Tönnies), organisk och mekanisk solidaritet (Durkheim), formell och informell organisation (Weber). Det centrala är att integration är en systemegenskap. Samhället är mer eller mindre integrerat. Däremot kan individen inte vara integrerad. Kännetecknande för ett integrerat samhälle är förekomsten av vissa övergripande mål och strävanden om vilka det i princip råder konsensus. Det kan t.ex. handla om förhållandet till andra makter (neutralitetspolitik), politiskt system (demokrati), former för samhällsförändring (reformism) och så vidare.

Invandring innebär en injektion av människor och grupper som inte automatiskt eller självklart delar alla de övergripande samhällsmålen – främst kanske därför att de inte helt klart känner till innebörden av dem. Och den mottagande befolkningen känner inte självklart till olika invandrargrupper. Det är i viss mån en kunskapsfråga, men inte bara det.



Invandring aktiverar djupt liggande stereotypa föreställningar om den andre. Invandring av människor med annan religion och kulturella värderingar kan vara starkt vitaliserande. Historien visar hur kulturell förändring och nydaning uppstår i situationer där samhällelig integration ställs på prov. Kontinuerlig invandring kan alltså medföra positiva impulser.

Men den måste med nödvändighet också påverka samhället i en desintegrerande riktning. Till detta finns flera förklaringar. En är att relationen mellan invandrade och infödda inte är symmetrisk. Den mest centrala skillnaden är att den invandrade personen inte (initialt) har medborgarskap i invandringslandet med allt vad det betyder ifråga om politisk deltagande, rösträtt och påverkansmöjligheter. I mer än en bemärkelse är medborgarskapet exklusivt. Många har från början inte tillgång till landets språk eller kännedom om hur saker och ting går till, exempelvis i kontakter med myndigheter, arbetsgivare, organisationer och skolor. Inte sällan drabbas invandrade personer av diskriminering, förödmjukande behandling och social exkludering. I flera avseenden har invandraren en sämre ställning i samhället än den infödde. Varje form av ojämlikhet i samhället kan betecknas som en asymmetri i fråga om makt och humankapital.

Det finns emellertid även en annan asymmetri. Invandraren får del av det mottagande samhället, helt eller delvis, stadigvarande eller mera tillfälligtvis. Efter ett stipulerat antal år gives rätt att söka medborgarskap i det nya landet. Efter någon tid, det varierar förstås individuellt, behärskar han i allmänhet språket tillräckligt väl för att fungera i samhället, och med tiden skaffar han sig kunskap om relevanta samhällsförhållanden. Uteslutningsprocesser som diskriminering kan han däremot knappast påverka själv. Efter hand får han en alltmer differentierad kunskap om det mottagande samhället. Befolkningen i det mottagande samhället har emellertid inget motsvarande tillträde till invandrarens ursprungssamhälle och ursprungskultur. Denna obalans kan inte i grunden ändras, men dess konsekvenser kan mildras genom utbildning. Utbildningsinsatser i det mångkulturella samhällets namn vänder sig emellertid praktiskt taget uteslutande till invandrarna i enlighet med föreställningen att det är invandrarna som behöver integreras – inte samhället. Det är rimligt i perspektiv av det mångkulturella samhällets framväxt och konsolidering att se livslångt lärande som en process att stärka alla individers mångkulturella kompetens – att omvandla extern segregering till intern kompetens, att transformera hinder för männis-

kors möjligheter att förverkliga egna planer och idéer till tillgångar för samhället.



Mångkulturalitet har formulerats som en strategi att möta samhällets behov av integration. Frågan måste därför ställas vad vi menar med mångkulturellt samhälle.

En oklarhet med begreppet mångkulturalitet är att det ibland används deskriptivt som en beskrivning av samhällets tillstånd medan det i andra sammanhang används normativt med inriktning på samlevnadsregler som måste gälla i ett kulturellt blandat samhälle. Ofta används begreppet både deskriptivt och normativt samtidigt utan att den avsedda innebörden anges. Mångkulturalism betecknar alltså både ett tillstånd hos samhället respektive mål för samhällsutvecklingen.

Grunden för vår förståelse av begreppet mångkultur måste sökas i begreppet kultur, ett begrepp som har ett flertal betydelser och användningar. Jag skall inte räkna upp dem. En gemensam nämnare är dock odling – av naturen lika väl som av människan, av marken lika väl som av tanken. Enligt en rådande uppfattning inom antropologin står kultur för sätt på vilka vardagligt liv organiseras. Språk, kategoriseringar, myter, traditioner, riter, självförståelse och relationer som delas och upprätthålls av ett kollektiv är alla inslag i kultur. En väsentlig bestämning i den antropologiska definitionen är kultur som grundläggande perspektiv och förståelseform.

Kulturer har utbredning i tid och rum. De utvecklas och förändras över tid. Samtidigt existerande kulturer påverkar varandra. Den klassiska kulturantropologin har givit oss begrepp som diffusion, ackulturation och assimilation. Deskriptivt betyder mångkultur helt enkelt samexistens av flera kulturer i tiden, och dessutom – och det är viktigt – inom ramen för någon politiskt eller administrativt avgränsad territoriell enhet. Det sista villkoret är centralt eftersom en maktdimension därigenom introduceras. I ett mångkulturellt samhälle konkurrerar flera perspektiv och förståelseformer med varandra. De står i förbindelse med varandra, lånar drag av varandra, men utvecklas även mot varandra.

Ett mångkulturellt samhälle låter sig inte oproblematiskt förenas med nationalstaten som övergripande mål. Med en viss förenkling kan nationalstaten sägas syfta till att hantera politisk mångfald (demokrati)

inom ramen för kulturell och nationell enhetlighet. En alternativ styrform som har haft och alltjämt har sina förespråkare på olika håll i världen är att hantera kulturell och etnisk mångfald inom ramen för en politisk enhetlighet (enpartisystem). Det är betecknande att när den kommunistiska diktaturen försvagades i f.d. Jugoslavien, Kaukasus och på andra håll i det forna Sovjetblocket blossade etniska och nationella stridigheter upp.

I den globaliserade världen utgör marknaden en synnerligen viktig aktör. För marknaden fungerar en långt driven kulturell och nationell enhetlighet begränsande, nästan lika mycket som politiska enpartisystem. Varje form av påtvingad enhetlighet genererar gränser, och för marknaden utgör administrativa och politiska gränser oftast hinder som skapar kostnader. Långt gången kulturell och nationell enhetlighet utgör en grogrund för diskriminering. Att upprätthålla diskriminering är en kostnad för samhället. Marknaden fungerar bäst där mångfald frodas.

Filosofen Agnes Heller (1996)<sup>3</sup> urskiljer tre slags mångkulturella (i den deskriptiva meningen) samhällen:

- Den traditionella modellen. Etniska och kulturella grupper lever nära men separerade från varandra inom samma territorium. I omfång kan området ifråga sträcka sig från regioner till byar eller t.o.m. kvarter inom byar och städer. Mångkultur enligt den här modellen råder i stora delar av Östeuropa, Asien och Afrika. Etnisk och kulturell mångfald har uppstått genom folkomflyttningar, ofta till följd av krig, ockupation, gränsförändringar och kolonisation förhållandevis långt tillbaka i tiden.
- Den nya världen. Det handlar om stater som uppstått genom interkontinental massinvandring. Ursprungsbefolkningar har trängts undan och decimerats. Exempel är USA, Canada, Australien, Argentina m.fl.
- Den västeuropeiska modellen. Mångkulturella miljöer har uppstått till följd av senare tiders invandring till stater som formats historiskt av en dominerande nationell grupp. Sverige ses som ett typiskt exempel på en nationalstat som berikats med mångkulturella miljöer genom invandring. Äkta nationalstater i den stränga betydelsen av starkt monokulturella samhällen finns knappast utanför Västeuropa, och även där finns åtskilliga undantag från modellen, till exempel Belgien, Finland, Schweiz och Spanien.

Villkor och förutsättningar skiljer sig i fråga om på vilken nivå den mångkulturella praktiken utspelas och hur den hanteras politiskt. Till exempel i Schweiz definieras den historiskt givna mångspråkigheten kantonsvis. Varje enskild kanton rymmer i sig ingen historiskt given mångkulturalitet. Exemplet Schweiz kontrasterar mot förhållanden i den bosniska småstaden där serber, kroater och muslimer åtminstone före kriget hade sina särskilda kvarter.

Enligt den traditionella modellen återfinns mångkulturaliteten på en mellannivå i det samhälleliga rummet. Främst manifesteras den i segregerade byar och småstäder. Kriget i Bosnien-Hercegovina har visat den traditionella modellens sårbarhet när totalitära regimer stöder sig på populistisk nationalism. Risken för etnisk rensning är störst i en mångkulturell modell av traditionellt snitt där kollektiva identiteter är starkt förankrade i jorden.

Agnes Heller är kritisk mot den amerikanska modellen. Det mångkulturella USA, hävdar hon, blir liktydigt med en minsta gemensamma nämnare – den amerikanska konsumtions- och mediakulturen, vilken enligt Heller leder till kulturens förflackning och utarmning. Förutsättningarna för en dynamisk mångkulturell utveckling är större i Canada och Australien. Båda stater har övergivit den tidigare invandringpolitiken som utestängde migranter från icke-europeiska länder, och antagit en politik vars syfte är att främja uppbyggnaden av ett mångkulturellt samhälle. Målet är uppblandning. Den mångkulturellt kompetente individen blir en person som i likhet med den flerspråkige behärskar skilda kulturella koder. Om vi tänker oss ett samhälle där mångkulturaliteten har flyttats in i individen upphör den att existera som ett desintegrationsproblem i yttervärlden. Den har blivit kompetens. Slutresultatet kan bli kulturell förändring, kulturell utveckling, nyskapande perspektiv och förståelseformer. I en nyutkommen bok skildrar Aleksandra Ålund<sup>4</sup> hur nya ungdomskulturer utvecklas i Stockholms segregerade bostadsområden. Men slutresultatet av satsningen på mångkulturalitet kan också bli assimilation och minoritetskulturers undergång. Det mångkulturella samhället i västerländsk modell kan med andra ord ses som en assimilationsmekanism när den kombineras med invandringsstopp.

Den västeuropeiska mångkulturaliteten är en sentida företeelse, dels därför att nationalstaten är historiskt ung, dels därför att den uppkommit genom sentida invandring i spåren av kommunikationernas globalisering. I den europeiska diskursen tilldelas mångkulturalitet ofta en normativ innebörd. Avgörande för ett mångkulturellt samhälle av västeuro-

peiskt snitt är demokrati, rättvisa, jämlikhet och lika möjligheter. I den traditionella modellen för mångkulturalism är förhållandena snarare de omvända. Där utgår mångkulturalism från territoriell segregering, och i spåren därav följer olikhet, patriarkat och tillskrivna roller. Den behöver inte vara öppet intolerant, men varje form av segregering hyser latent konfliktmöjligheter. Vi är inte som dom – vi är bättre. Under 'normala' förhållanden råder ingen eller mycket liten geografisk mobilitet. Följaktligen är också social mobilitet liten.

Det viktigaste måttet på uppblandning i ett mångkulturellt samhälle är exogami, giftermål eller parbildning över gruppgränser. I ett modernt västerländskt samhälle där parbildning är de båda kontrahenternas ensak finns ingen formell begränsning av människors möjligheter att gifta sig utanför den egna etniska eller kulturella gruppen. Förekomsten av bostadssegregering minskar naturligtvis sannolikheten att exogama förhållanden skall komma till stånd men behöver i sig inte vara avgörande hinder. Inom den moderna mångkulturaliteten utgör negativa attityder och xenofobi (främlingsfientlighet) hinder för exogami, inte traditionella regler.

Nathan Glaser<sup>5</sup> uppger att bland (ättlingar till) europeiska invandrare i USA är giftermålsfrekvensen utanför den 'etniska' grupp man fötts inom närmare 70 procent. Inom traditionellt segmenterade samhällen är den avsevärt mycket lägre. På den bosniska landsbygden är den i det närmaste obefintlig. Glaser noterar emellertid att inom USA är giftermålsfrekvensen mellan afroamerikaner och ättlingar till europeiska invandrare bara några procent. Exogami bland spansktalande invandrare från Latinamerika är ovanlig. Bland invandrare med asiatiskt ursprung är den ytterst ovanlig. Om dessa trender består kommer en allt tydligare segmentering av det amerikanska samhället att ske efter stereotypa 'ras' kategoriseringar.



Dagens mångkultur i Sverige hör samman med modernisering och globalisering. I det moderna projektet är gränsöverskridande kommunikationer ett centralt inslag. Varor, idéer, föreställningar och människor rör sig över gränser som aldrig förr. Satellitbaserade TV-sändningar och Internet förmedlar bilder över hela världen och till hela världen. Främst skildras västerländska förhållanden och synsätt. Kommunikationernas

utveckling gör det möjligt att ta sig från vilken plats som helst på jorden till vilken annan plats inom loppet av högst några dagar. I dag bor i princip hela jordens befolkning nästgårds.

Mångkulturalitet inom det moderna projektet handlar om kontakter mellan olika kulturer i en skala som aldrig tidigare förekommit. Internationalisering och globalisering innebär att den moderna mångkulturaliteten inte självklart låter sig inpassas inom de historiskt givna statsgränserna. Den svämmar över nationalstatens breddar. Ekonomiska, sociala och personliga nätverk bygger samman flera samhällen. Allt fler får dubbelt medborgarskap.

En ofta framförd uppfattning är att Sverige före efterkrigstidens arbetskraftsinvandring var etniskt och kulturellt homogent. Det är dock en sanning med modifikationer. Somliga regionala dialekter – gutniskan är ett exempel – är så pass särpräglade att de kan klassificeras som egna språk. Etableringen av ett svenskt riksspråk är en relativt sen företeelse. Under mer än sex hundra år fram till 1809 utgjorde nuvarande Finland rikets östradel. Påstår man att Sverige historiskt sett har varit etniskt och kulturellt homogent hävdar man att Kalevala är en svensk kulturyttring. Man bortser från att cirka en tredjedel av allmogen var finsktalande. Talar man om en lång svensk kulturell och etnisk enhetlighet bortser man också från samernas närvaro, från Hansans betydelse och från det faktum att Sverige införlivade danska och norska landskap under 1600-talet. Lunds universitet grundades 1682 som ett led i en 'effektiv' försvenskningssprocess. Möjligen kan Sverige efter 1809 uppfattas som mer eller mindre etniskt homogent. Då förbiser man emellertid att Sverige och Norge bildade union 1814–1905. I religiöst hänseende har dock Sverige varit enhetligt under lång tid. Framför allt har maktutövningen alltid varit starkt centralistisk. Talet om homogenitet hämtar också näring ur det förhållandet att Sverige aldrig har lytt under eller ockuperats av främmande makt.

Vad historien vittnar om är egentligen inte etnisk och kulturell enhetlighet utan snarare att regionala kulturskillnader inom statens gränser inte har fått särskilt stort genomslag i den nationella politiken. Segregering, marginalisering och assimilation har varit inslag i denna politik långt innan nationalism formulerades som ideologi. Ända in i vår egen tid har de tornedalsfinska och samiska minoriteterna konsekvent utsatts för en hård och obeveklig statligt sanktionerad diskriminering. Talet om historisk enhetlighet i kulturell bemärkelse har förväxlats, tror jag, med centralism och maktkoncentration. Den nutida föreställningen om en

historisk svensk homogenitet bottnar i att dagens kulturella och etniska mångfald har andra uppkomstbetingelser än gårdagens – invandring i stället för territoriell inkorporering.

Varje invandringssamhälle ställs inför uppgiften att hantera den olikhet som manifesteras i det offentliga rummet, på arbetsplatser och i skolor genom invandring av personer som talar annat språk, har annan kulturell identitet, och även annat fenotypiskt<sup>6</sup> utseende. Språkliga och kulturella skillnader kan försvinna genom assimilation över några generationer, och tidigare var fenotypiska skillnader i Sverige inte större än att även de försvann efter någon tid. En annan strategi att hantera skillnad är genom segregering, alltså en externalisering av skillnader. Segregering kan tvingas på en etnisk eller kulturell minoritet genom direkta tvångsåtgärder eller indirekt genom marknadskrafternas spel i ett samhälle där etnocentriska och främlingsfientliga attityder florerar. Men segregering kan också vara självvald från minoritetens sida som ett sätt att hantera de påfrestningar som skillnaden kan betyda för den. En internalisering av skillnader kan möjligen sägas förekomma i form av marginalisering. Det handlar inte om kollektiv utan snarare om individer som varken har tillgång till ursprungskulturens trygghet och nätverk men heller inte har kunnat inlemma sig i majoritetskulturen. Marginalisering har visst släktskap med det begrepp på språkområdet som debatterades intensivt för tjugo år sedan, nämligen halvspråkighet.

I Sverige uppmärksammades inte invandringsfrågorna förrän vid mitten av 1960-talet. Då hade redan invandringen pågått i närmare tjugo år. Någon specifik invandrapolitik fanns inte. Den oreflekterade meningen var att folk skulle 'ta seden dit de kom'. Det handlade kort sagt om att assimilera sig. Begreppet invandrare infördes vid denna tid. Det ersatte ordet utlänning som då hade en negativ klang. Det förde tanken till utanförskap, utgrupp och utböling. Ordet invandrare hade på den tiden en neutral klang. Man kunde tänka på innanförskap och ingrupp. Invandrarutredningen föreslog 1974 en omvälvande politik. Den sammanfattades i termer av tre mål: jämlikhet, valfrihet och samverkan. Jämlikhet är det övergripande målet. Det handlar om en icke-diskriminerande politik. Invandrare skall tillerkännas samma rättigheter och skyldigheter som svenskar på alla samhällsområden. Bara i fråga om rikets säkerhet, försvaret och liknande kan vissa inskränkningar förekomma. För att säkra jämlikhet behövs vissa särskilda insatser som utbildning i svenska och grundläggande samhällskunskap, samt tillgång till tolkservice i samband med myndighetskontakter, inom sjuk- och hälsovården, och

inom vissa andra sektorer som på olika sätt rör individens integritet. Valfrihet rör målet att invandrade personer individuellt får utforma sin identitet som svensk eller behålla sin ursprungskulturs identitet. Valfrihetsmålet syftar inte på kollektiva rättigheter. Det är inte fråga om att forma särskilda subkulturer. Det handlar om individens rättigheter.

Medan jämlikhet i huvudsak skall uppnås med generell politik, handlar valfrihet om riktade åtgärder som till exempel hemspråksundervisning för skolbarn med utrikes födda föräldrar. Innebörden av målet samverkan har varit något svårare att förstå. Det har tolkats som en tillämpning av de två andra målen på politikområdet. Stöd till uppbyggnaden av invandrargruppers organisationer, liksom rätten att rösta i kommunfullmäktige- och landstingsval för bofasta utländska medborgare är exempel på sådana tillämpningar. Den svenska invandrapolitiska modellen handlar alltså om att invandrare har rättigheter som svenskar inom arbetsliv, socialpolitik och utbildning. Sverige hade redan tidigt tagit avstånd från den 'gästarbetarpolitik' som fördes av flera andra västeuropeiska invandringsländer som Tyskland, Schweiz och Belgien. Utomlands har denna modell setts som en förebild. Dess svaghet är emellertid att den i vissa avseenden varit allt för beroende av resurser från den offentliga sektorn. Tyvärr kan vi i dag konstatera att stora insatser behövs för att få den att fungera bättre i tider då den offentliga sektorn tvingas banta sina utgifter och då nationalistiska strömningar som fångats upp av missnöjespartier har förskjutit det politiska mittfältet åt det mera chauvinistiska hållet.

Politik syftande till mångkulturalism infördes något senare av Canada och Australien – stater som uppbyggts genom invandring. Det unika med det svenska exemplet är att en nationalstat sökt forma en mångkulturell politik för att inlemma sina invandrare i samhällsgemenskapen. Det kan finnas flera förklaringar till det svenska vägvalet. Socialdemokraterna hade styrt landet sedan 1930-talet. Under kriget var det samlingsregering och under en tid därefter regerade socialdemokraterna i koalition med dåvarande bondeförbundet. Välfärdssamhällets framväxt var dock alltigenom ett socialdemokratiskt verk. Här hade det statsbärande partiet funnit en väg att integrera samhället genom att väsentligt reducera klassamhällets skadeverkningar.

Det fanns givetvis flera hörnstenar i denna politik för samhällsombildning. Utbildningspolitiken var en. Det är rimligt att gissa att den svenska mångkulturalismen handlade om en förlängning av denna integrationspolitik, eller om man så vill, en tillämpning av den på ett nytt



område. För socialdemokraterna representerade arbetskraftsinvandrarna på 1970-talet en icke oväsentlig del av arbetarklassen, och man kunde på ganska goda grunder utgå från att merparten av invandrarna utgjorde stödtrupper till socialdemokraterna. Det är delvis mot denna bakgrund som rätten för utländska medborgare som varit permanent bosatta i Sverige under ett visst antal år att rösta vid kommunalval, samt de jämförelsevis generösa villkoren att erhålla svenskt medborgarskap måste ses. Samtidigt förklarar detta det oerhört starka motståndet hos socialdemokraterna mot olika invandrade gruppers önskemål att inrätta minoritetsskolor.

Skolpolitiken kan sägas utgöra en indikator på hur långt staten under socialdemokratisk ledning har varit beredd att gå i att verkligen utveckla en dynamisk mångkulturalism. Ett mångkulturellt samhälle ställer stora och nya krav på skolan. I skolans roll finns en inbyggd motsättning mellan uppdraget att fostra barn till landets värde- och normsystem (integrera samhället genom enhetsskola) och att utveckla den mångkulturella potentialen (pluralistisk skolpolitik). För socialdemokraterna var det fullt möjligt att utveckla mångkulturalism inom ramen för den allmänna grundskolan, men de kunde inte som en generell möjlighet godta privata minoritetsskolor (med vissa få undantag) på etnisk, religiös, språklig eller annan grund.



Den moderna samhällsutvecklingen ger uttryck för trender och tendenser som går mot varandra men som därigenom också stärker varandra. Å ena sidan opererar marknaden globalt. På handelns, företagsamhetens, forskningens och utbildningens områden finns starka intressen av att befrämja internationaliseringsprocesser. Ett sätt att möta de krav som den ekonomiska, teknologiska och miljömässiga utvecklingen ställer är internationalism. Vissa frågor är av sådan art att de endast kan lösas genom samordnade internationella satsningar – exempelvis miljöförstoring, ekonomisk utveckling i den fattiga delen av världen, befolkningsutvecklingen, den globala resursfördelningen, energiförsörjningen och flyktingfrågorna.

En helt annan men samtidigt pågående utveckling är nationsuppbyggandeprocesser som långt ifrån är avslutade i Afrika, stora delar av Asien, inom det forna Sovjetblocket och på Balkan. FN:s flyktingkommissariat räknar med att det i dag finns cirka 27 miljoner flyktingar

i världen, och minst lika många fördrivna och tvångsförflyttade inom den egna statens gränser. De allra flesta flyktingar i dag är offer för inbördeskrig och etnisk rensning. Dessa konflikter som utspelas mellan olika folkgrupper inom staten måste ses mot bakgrund av nationsbyggandeprocesser. Nationalism har vuxit fram som en stark politisk kraft i det forna Sovjetblocket. Även i Västeuropa har nationalistiska partier vunnit stora valframgångar. Nynazistiska grupper växer även i Sverige och har på flera håll i landet haft framgångar i val till kommunfullmäktige. Den politiska utvecklingen låter sig alltså diskuteras i termer av spänningen internationalism – nationalism.

På det kulturella området finns en motsvarande spänning mellan mångkulturalism och fundamentalism. Begreppet fundamentalism myntades ursprungligen för att beteckna den bokstavstroga bibelsyn som predikas av vissa protestantiska sekter i Nordamerika. Abortmotstånd är ett centralt inslag. Sedan den islamska revolutionen i Iran har begreppet fundamentalism i det allmänna medvetandet alltmera kommit att förknippas med muslimsk extremism. Dödsdomen mot Salman Rushdie står som sinnebild för fundamentalism. I sitt förhållningssätt till fredsprocessen mellan Israel och Palestina uppvisar judiska bosättare på Västbanken klart fundamentalistiska drag. Alla religioner tycks kunna uppvisa grupper med fundamentalistisk orientering. Kännetecknande för sådana rörelser är att de föreskriver levnadsregler som sägs vara uttryckta i de heliga skrifterna. Rörelserna är starkt auktoritära och patriarkaliska. Fundamentalism är emellertid mer än en extrem religiös rörelse. Den har samtidigt klart politiska drag. I Iran är den statsbärande. Dess främsta mål är att motarbeta kulturytringar som hör samman med det moderna samhällslivet. Mot denna bakgrund finns det all anledning att räkna nynazistiska rörelser till den fundamentalistiska familjen. Gemensamt för olika slags fundamentalismer är föreställningen om renhet. Rasister och nynazister vill skapa ett ur 'rassynpunkt rent samhälle'.

Att möta och bemöta de här tendenserna i samhällsutvecklingen ställer stora krav på anpassning hos individen. Samhällsutvecklingen går numera väldigt fort. Kulturell förändring har fram till vår egen tid huvudsakligen förklarats genom tillkomsten av nya ålderskohorter som socialiserats under gradvis förändrade samhällsförhållanden. Varje ålderskohort har dock i huvudsak hållit fast vid sina grundvärderingar. Detta förklarar kontinuiteter och mentaliteters långa varaktighet. I den moderna samhällsutvecklingen är emellertid skillnaderna stora mellan de

förhållanden under vilka olika kohorter socialiseras. Livslångt lärande är såvitt jag förstår centralt om vi vill gå internationalism och mångkulturalism tillmötes. Det är ett helt nödvändigt inslag i motståndet mot odemokratiska reaktioner på den moderna samhällsutvecklingen i termer av extremnationalism och fundamentalism.

Vuxenutbildningen har en central roll att spela när det gäller att skapa förutsättningar för jämlikhet. Invandrarbefolkningen är utbildningsmässigt mycket heterogen. Det handlar om att förse dem som har varit utestängda från utbildning, mycket ofta kvinnor, med grundkompetens för att klara sig i det moderna samhället – att läsa, skriva, räkna och grundläggande kunskaper i det svenska språket. Samtidigt gäller det att finna former för hur examina och kvalifikationer från andra länder på ett mera rättvisande sätt ska kunna ekvivaleras och genom lämpliga tilläggs-kurser i Sverige vara meriterande och kvalificerande på den svenska arbets- och utbildningsmarknaden. Detta är ett grundläggande rättvisekrav. När idén om livslångt lärande slår igenom och ses som ett naturligt inslag i alla människors liv, kan vuxenutbildning som är specialdestinerad för invandrare få större mening och inte fungera stigmatiserande som den har haft en viss tendens att göra.

Utbildningen i ett mångkulturellt samhälle måste omfatta samtliga medlemmar av samhället. Mångkulturell kompetens är något som gäller alla. Hittills har uppfattningen varit att invandrare behöver 'integreras' i samhället, bland annat genom utbildningssatsningar. För att uppnå samhälllig integration är det centralt att också den etniskt svenska befolkningen, den helt dominerande majoriteten, genom livslångt lärande förbereds för det oundvikliga mångkulturella samhällslivet.

Problemen med den svenska mångkulturella modellen från 1970-talets mitt var att den ensidigt koncentrerade sig på integration av invandrare. Jag anser att mångkulturalismen är värd att satsa på. En mångkulturalism förenad med respekt för människors identiteter, jämlikhet och samexistens är den enda anständiga framtidsvisionen för ett invandringsamhälle. Detta fordrar emellertid att den svenska sidan också tas med i diskussionen. Vilka visioner har vi för 'svensk' kultur? Vad kan mångkulturalismen ge Sverige? Vilka kompetenser vill vi stärka? Hur skall vi hantera spänningar och motsättningar som uppstår i ett mångkulturellt samhälle?

Vuxenutbildningens roll i ett mångkulturellt samhälle kan inte vara ensidigt kunskapsförmedlande i den traditionella meningen. När det gäller vuxna människor i en utbildningssituation är det givetvis också fel

att tala om fostrande, socialiserande eller resocialiserande mål. Snarare handlar vuxenutbildningen i det mångkulturella samhällets tjänst om att aktivera och reaktivera potentialer som vuxna människor har. Vuxenutbildningen kan fungera som en mötesplats där förståelse och respekt för olikhet främjas. Detta ställer stora krav på utbildaren. Jag tror att vi behöver tänka på vuxenutbildningens uppgifter i termer av ett vidgat medborgarskapsbegrepp med allt vad detta innebär i fråga om respekt för olikhet och ömsesidighet, samspel och delaktighet i samhällsprocessen. Ett mångkulturellt samhälle måste baseras på organisk solidaritet för att anknyta till Durkheims terminologi.

Frågorna är många och vi har inte svar på dem än. En sak är dock säker. I alla modeller där vi är beredda att pröva och ompröva målen för svensk mångkulturalitet måste livslångt lärande vara ett helt centralt inslag.

#### NOTER

- <sup>1</sup> Befolkningsstatistik 1995. *Folkmängden efter kön, ålder och medborgarskap m.m.* Statistiska centralbyrån, Stockholm.
- <sup>2</sup> Franzén, 1990.
- <sup>3</sup> Heller, 1996.
- <sup>4</sup> Ålund, 1997.
- <sup>5</sup> Glaser, 1996.
- <sup>6</sup> Fenotyp, individens egenskaper, de arvsanlag som förverkligats eller blivit utvecklade i motsats till individens totala anlagsuppsättning (genotypen) vilken innehåller anlag som kan förverkligas först hos avkomman.

# Hur passar den svenska kunskapsdebattens idéer lågutbildade invandrare?

Att se på kunskap och utbildning  
ur ett sociokulturellt perspektiv

*Marie Carlson*

Att leva i ett kunskapssamhälle – som vårt svenska – innebär ofta att man på ett självklart sätt måste kunna hantera en högteknologisk skriftspråklighet. Information och kunskap får man i ökande omfattning själv söka efter i skriftliga källor, böcker, tidskrifter, infoblad etc. Att sikta mot en hög utbildning ses av många som viktigt, både ur individ- och samhällsperspektiv. Men i Sverige lever i dag många människor som har sitt ursprung i miljöer där läs- och skrivkunnighet har varit mindre utbredd. Följaktligen kan deras syn på kunskap och kunskapsöverföring också vara annorlunda. I samhällen där kunskapsinhämtning sker mer genom det talade språket, kanske lika ofta genom vardagsumgänge som på skolbänken, är möten mellan människor viktiga. Inte minst kan kunskapsstilar och praktiker av läsande och skrivande, både i och utanför skolmiljö, skilja sig markant från praktiker i högteknologiska industrisamhällen.

Det är människor från sådana kunskapsmiljöer som följande artikel kommer att uppmärksamma, alltså deltagare från kulturkretsar med en inte sällan annorlunda utbildningstradition än det svenska samhällets. Rent allmänt föreligger det inom svensk invandrarforskning ytterst få utbildnings- eller språkstudier, där man på ett djupgående och kritiskt granskande sätt uppmärksammar också sociala och kulturella perspektiv – särskilt gäller detta vuxenundervisningen.<sup>1</sup> En brist som påpekades redan i början av 80-talet av den amerikanske lingvisten Christina Bratt-Paulston i en rapport för Skolöverstyrelsen (1983). Trots att Bratt-Paulstons grundläggande perspektiv var lingvistiskt, framhöll hon vikten av att i språkstudier även söka kunskap med hjälp av andra discipliner som t.ex. pedagogik, sociologi och antropologi för att kunna få en mer sammansatt och nyanserad förståelse av språkinläring (ibid:11).

## Mötet med det svenska utbildningssystemet – ett statusbyte nedåt

Att genom migration inlemmas i ett svenskt utbildningssystem, där en viss kunskapssyn liksom bruk av läsande och skrivande tas för givna, kan inte helt förvånande vara något problematiskt. För lågutbildade migranter innebär mötet med det svenska kunskapssystemet ofta tillkortakommanden. Det sociala och kulturella bagage som man som invandrare bär med sig tas sällan till vara i det svenska undervisningssystemet.

Resan till Sverige innebär således i många fall ett statusbyte nedåt vad gäller kompetens. I det gamla hemlandet kunde det vara så att den formellt lågutbildade migranten hade hög status genom en praktisk och social kompetens.<sup>2</sup> I Sverige väntar däremot ett kunskapssystem där kunskap från mer formella utbildningar värderas högre. Följaktligen kommer den lågutbildade invandraren att betraktas som en person i avsaknad av ett antal önskvärda egenskaper, vilka genom svensk försorg skall ges till personen i fråga – ett synsätt som dominerar i olika skoldokument. Denna inställning förekommer även i skilda sammanhang där man diskuterar utbildning för invandrare, inte minst då också i det betänkande som förra året skrevs av Kunskapslyftskommittén, ”*En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*” (SOU 1996: 27).

Vilken skrivning som görs och vilka begrepp som används i aktuell debatt är enligt min mening viktiga att uppmärksamma – på så sätt kan man tydliggöra vilket eller vilka synsätt som är rådande.<sup>3</sup> Inte minst angeläget är detta med tanke på kommande diskussioner om ”En ny vuxenutbildning år 2002”. Generellt sett vill man i det svenska utbildningssystemet utifrån en i grunden västerländsk idétradition skapa ”en kritiskt reflekterande individ” och tillika ”duglig samhällsmedlem”. Liknande uppfattningar finner man också i de direktiv som riktats till Kunskapslyftskommittén då det gäller pedagogisk utveckling och nya krav att ställa på vuxenutbildningen (Dir. 1995: 67). En skrivning som följer vårt utbildningssystemets normer och värderingar, där vi så tydligt ställer individen i centrum; en individ som bör hålla sig kritiskt reflekterande och delta individuellt och samhälleligt på ett för oss ’aktivt’ sätt. Mot detta synsätt har jag i tidigare arbeten ställt ett annorlunda kognitivt ideal med exempel hämtade från en turkisk traditionell bygemenskap (Carlson 1995).<sup>4</sup>

## Olika kunskapsstilar – olika ideal

För den turkiska gruppen kunde till exempel minnesteknisk kunskap innebära hög status på så sätt att en repetitiv utantillinlärning i avsaknad av kritik och kommentarer prioriterades, vilken också ofta underströks med en tämligen auktoritär disciplin. Den viktigaste boken man läste ut var Koranen och till vardags användes läsande och skrivande inte i någon större omfattning. Bruket att läsa och skriva är snarare ofta ett val bland flera för att uppnå ett kommunicerande mål. Förmodligen finner man i den turkiska bygemenskapen ett betydligt mindre sammanhängande bruk av *litteralitet*<sup>5</sup> jämfört med vårt eget samhälle.

Nyheter i det turkiska bylivet förmedlas för det mesta genom hörsägen. Män och kvinnor får delvis olika slag av information, då de till stora delar lever i starkt åtskilda sfärer. Männerna har mer kontakt med yttre världen genom ett större deltagande utanför hushållet och bysamfälligheten. De träffas regelbundet på tehus och caféer och alltid är det någon som läser tidningar eller har fått brev eller nyheter utifrån. Information från 'den stora världen' når kvinnorna via männen. Kvinnornas egna nyheter rör i första hand familjerelationer; händelser som giftermål och barnafödslar, händelser som framför allt ligger nära den egna erfarenheten. Att få brev i byn är en stor, snarast kollektiv händelse. Ett brev läses tillsammans många gånger, det blir ett slags upprepning. Till slut kan även den som inte är läs- och skrivkunnig 'läsa' brevet högt tillsammans med de andra och på så sätt förmedla nyheten vidare.

Byborna intar olika roller inför skilda aktiviteter. Det är sällan fråga om göromål, där individer handlar enskilt, utan olika nätverk aktiveras. Förmågan att läsa och skriva och andra färdigheter kan på detta sätt bli ömsesidiga delar i en utbytesprocess och därmed behöver inte alla individer bli skickliga vad gäller varje färdighet. Det man inte själv kan, går att byta till sig från någon annan.

## Mångsidigt bruk av läsande och skrivande också i vårt eget samhälle

Ett mångsidigt bruk av litteralitet är en tematik som behandlas på ett intressant sätt i antologin *Writing in community* (1991), där ges många exempel på hur förmågan att läsa och skriva kan användas i dagligt samhällsliv och detta faktiskt också i högteknologiska samhällen:

“A person without highly developed literacy skills may get down all of the literacy tasks required of him or her in modern urban America by passing the tasks of filling out forms, writing letters, and the like on to another member of the community in exchange for, say, skills at mending car engines or managing transport arrangements.” (Street & Street 1991:148)

Viktigt att notera är att det inom ett nätverk inte alls är förknippat med skam om man inte behärskar läs- och skrivfärdigheter; det är inte mer anmärkningsvärt än att någon annan inte kan laga motorer (ibid). Väl inlemmad i ett bra fungerande nätverk, kan man ordna en hygglig livssituation utan de färdigheter som eftersträvas i skolans värld.<sup>6</sup>

När det gäller läsande och skrivande kan man alltså konstatera att denna förmåga används på många skilda sätt och framför allt att litteraliteten i vardaglig tillämpning är mycket mindre enhetlig än vad man vanligen tänker sig från t.ex. skolans värld – ett faktum som alltså även gäller vårt eget samhälle.<sup>7</sup> Inte minst har socialantropologiska närstudier visat på hur läs- och skrivkunnighet överlag ingår i en komplex och mångförgrenad social miljö (se t.ex. Barton & Ivanic 1991, Bloch 1989, Heath 1983, Kulick & Stroud 1993, Street 1993, 1995).

Om man nu använder läsande och skrivande på många skilda sätt är det högst troligt att också synen på denna förmåga varierar världen över. När vi i svenska utbildningsdiskussioner talar om t.ex. ”läsförståelse” som ett centralt mått på kunskap är det möjligt att detta mått egentligen är diskutabelt som en slags generell måttstock också för “lågutbildade invandrare” med icke-europeisk bakgrund. I det tidigare nämnda betänkandet *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande* ingår just ”läsförståelse” som ett värde man relaterar kunskap till och man anger att denna förmåga har testats enligt tre skalor med fem färdighetsnivåer (SOU 1996:27, s. 67–68). Författarna jämför testningen av läsförståelse med ett material från sju länder: Kanada, Nederländerna, Polen, Sverige, Schweiz, Tyskland och USA (ibid: 35–39). Att testet är utformat enligt en specifik västerländsk kunskapsmodell och i en specifik västerländsk kontext, berörs inte. Inom västerländsk läsforskning har man emellertid återkommande påpekat att de skoltest som allmänt används inte kan betraktas som kulturneutrala. Kritik har riktats från många håll mot att man tenderar att se läs- och skrivkunnighet som en autonom teknik frikopplad från den sociokulturella miljön. I internationella samman-



hang har det under senare decennier pågått en livaktig forskning om litteralitet och kunskap med hänsyn tagen till den sociokulturella kontexten i och utanför utbildningsinstitutioner. Inom ett antal discipliner som t.ex. pedagogik, sociolingvistik, kultursociologi och socialantropologi har man alltmer kommit att intaga en kritisk inställning till tidigare mer eller mindre evolutionistiska synsätt inriktat på kognitivt mätbara konsekvenser av läs- och skrivkunnighet. I stället har man utifrån ett tvärkulturellt perspektiv i ökad utsträckning kommit att betrakta litteralitet som socialt och kulturellt konstruerade praktiker, där aktörer av olika slag agerar (bl.a. Cook-Gumperz 1986, Bourdieu 1984, 1991, Street 1984, 1993, 1995). Enligt detta synsätt kan således språkundervisning liksom läsande och skrivande inte betraktas som någon neutral teknik avskild från normer, värderingar och attityder – uppfattningar om språk och lärande vilar alltid på en kulturbunden social konstruktion. Som vi tidigare konstaterade hörde kunskap i den turkiska bysamfälligheten på ett intrikat sätt samman med kollektivet snarare än med individen och eftersom nu 'individen' så ofta och alltmer betonas i svensk kunskapsdebatt förtjänar detta begrepp ett särskilt avsnitt.

### Individen, kollektivet och det 'kritiska tänkandet'...

Rent allmänt kan man säga att vår starka individfokusering tycks vara ganska främmande för den turkiska gruppen; en inställning som jag också mötte förra hösten då jag inom ramen för mitt pågående projekt genomförde en mindre intervjustudie på några vuxenutbildningscentra i Istanbul. Fokus i intervjuerna var inriktat på uppfattningar och strategier kring kunskap och både utbildare och kursdeltagare intervjuades. Intervjuerna genomfördes tillsammans med två forskarstuderande från pedagogiska institutionen på Bogaziçi-universitetet. Samtliga kursdeltagare i intervjuerna var lågutbildade kvinnor inflyttade från landsbygden. Det visade sig genomgående att dessa kvinnor tycktes ha liten vana att reflektera över den egna studiesituationen eller över vad som t.ex. kunde anses som viktig kunskap utanför det omedelbara egna livsrummet. Samtliga angav också på ett nästan självklart sätt att det var läraren som även i en kurs för vuxna skulle bestämma vad som var relevant kunskap och hur denna kunskap skulle tillägnas. Inte heller verkade kvinnorna vana vid att yttra sig och reflektera individuellt, de tycktes mer benägna att söka stöd hos varandra. En av mina 'assistenter' kom själv att

kommentera varför kvinnorna i vissa avseenden inte alltid hade så många synpunkter, bl a uttryckte hon sina funderingar så här: ”Elever tänker inte kreativt i Turkiet. Om du svarar individuellt i en klass, betraktas du som en ‘outsider’ – du är inte på den gemensamma vägen”.

Studenten funderade här i termer av ‘kreativt’ tänkande och menade att man i det turkiska klassrummet inte uppmuntras till ett självständigt förhållningssätt eller kritisk reflektion. Vad som egentligen avses med att tänka kreativt kan förstås diskuteras, men att det finns olika kognitiva stilar att beakta tycks vara tydligt. Enkelt uttryckt kan man säga att de forna landsbygdskvinnorna också i denna storstadsmiljö tycktes hysa en stark tilltro till en fixerad skriven kunskap möjlig att lära sig utantill. Läs- och skrivkunnighet såg man inte heller i första hand som ett kritiskt och användbart redskap i en läroprocess. Det muntliga kunnandet och en repetitiv inlärningsförmåga kom att framhävas när kvinnorna beskrev lärande. För egen del blev det tydligt under intervjuerna att en uttalad distinktion mellan individ och kollektiv närmast är att uppfatta som ett tankegods från den egna idétraditionen.

Att ett gängse västerländskt individbegrepp kan te sig främmande för många människor uppvuxna i traditionell landsbygdsmiljö har man sedan länge också uppmärksammat i socialantropologiska studier. Så har t.ex. antropologen Le Vine och sociologen White diskuterat begreppet identitet och identitetsuppfattningar inom skilda kulturkretsar i *Human Conditions: the cultural basis of educational developments*. Dessa forskare menar t.ex. att vi västerlänningar ofta misstar oss när vi uppfattar konstruktionen av en identitet som en fråga om ett individuellt val – det är inte så agrara bybor vanligtvis föreställer sig sin identitetsutveckling (Le Vine & White 1986: 36–43). Enligt Le Vine & White begår vi våra misstag på grund av att vi tillskriver andra våra egna uppfattningar och inte själva kan tänka i alternativ. I ett agrart samhälle är de vanligaste avsikterna med att beskriva en person just att placera hans eller hennes position i förhållande till andra i det lokala samhället – det är alltså en social identitet i förhållande till andra som är det viktiga, inte en individcentrerad privat uppfattning (ibid: 38).

Antropologiska fältarbetare har också länge rapporterat att många icke-västerländska folk inte gör en skarp åtskillnad mellan individen och gruppen som vi i västvärlden. När t.ex. en ung kvinna blir tillfrågad om sin åsikt, kan hon ofta referera till någon annan person inom släkten. Denna inställning kan jämföras med vår ideale kursdeltagare i ‘kunskaps-

samhället', en person som skall vara 'kritisk, aktiv och självständig'. I traditionellt agrara kontexter är det också vanligt att moral och intelligens blandas samman konceptuellt. Att vara intelligent innebär framför allt att man uppför sig enligt rådande moraliska normer i förhållande till alla andra i den gemenskap som man ingår i. Att gå emot skulle uppfattas som om man blivit förryckt, eftersom ingen vuxen intelligent människa handlar på ett sådant sätt (ibid).

Sociala identiteter hos agrara folk synes sålunda vara konstruerade på ett sätt som tycks vara svårfångat med en utpräglat individualiserad psykologisk terminologi. Social identitet baseras snarare på personens placering i ett nätverk av sociala band än på personliga kvaliteter definierade oberoende av förbindelser. För att erhålla hög status i vuxenlivet är det viktigare att leva i överensstämmelse med sociala konventioner i bygemenskapen än att utmärka sig individuellt med någon tillägnad färdighet. Den sociala karriären hör också samman med ålder och kön – gammal går före ung och man före kvinna. Men åldrandet i sig garanterar inte hög status, utan man måste visa sin mognad enligt de lokala måtten. Vad som räknas här är för det första en *reproducerande kapacitet*, men också en *moralisk* liksom en *ekonomisk mognad* (ibid: 41). Här finns alltså en mängd centrala värderingar att följa – vilka tillsammans skapar en till stora delar annorlunda känsla av vad som är viktigt att eftersträva i livet om man jämför med västvärlden. Det är således inte alls säkert att en migrant från en icke-europeisk landsbygdsmiljö i första hand önskar prioriterar en formaliserad utbildning med tanke på de normer som gäller för "reproduktion och moralisk och ekonomisk mognad". Vad beträffar landsbygdsturkar som kommit till Sverige från kulutrakten har forskaren Ingrid Lundberg påpekat att motiveringen till utvandring snarast hört samman med möjlighet till arbete än med utbildning. Studier i hemlandet har i flera fall valts bort till förmån för emigration och materiella ambitioner (Lundberg: 1991: 124f, 132f). Sociologen Reza Eyrumlu har i en göteborgsstudie av turkiska ungdomars skolgång visat på att 'Turkiet' fortfarande utgör källan till rådande värderingar. Eyrumlu fann t.ex. att studier utöver den obligatoriska skolgången inte värderades särskilt högt:

“De flesta eleverna i årskurs åtta eller nio ansåg att den som äger en egen affärsrörelse, eller har möjlighet att göra det, inte behöver studera vidare – för dem räcker den obligatoriska utbildningen för att klara jobbet. Föräldrar och vuxna bekräftar den inställ-

ningen. Det heter att 'Den som har pengar men saknar utbildning klarar sig, men aldrig den som har utbildning men saknar pengar.'  
(Eyrumlu 1992: 28)

När det gäller progression av social identitet i landsbygdsmiljöer sker denna sålunda ofta längs en utstakad gemensam väg i ett tätt förgrenat socialt nätverk med reproduktion, moralisk och ekonomisk framgång som centrala värden. Den turkiske studenten i min intervjustudie hänvisade ju till en klassrumssituation när hon talade om att tänka 'kreativt' och eventuellt lämna "den gemensamma vägen" och som jag uppfattade det tycktes hon framför allt avse olika kognitiva stilar som man lär sig i en undervisningssituation. Men kanske det lika mycket kunde vara en fråga om ett traditionellt tänkande bestämt av sociala positioner, åtminstone för de lågutbildade med ett förflutet på landsbygden.

Om det nu är så att den enskilde individen kan uppfattas på radikalt olika sätt – borde det vara av vikt att också på den svenska utbildningsarenan för invandrare mer problematisera själva individbegreppet, särskilt i möte med lågutbildade människor från icke-europeiska länder. Denna problematisering borde inte framstå som mindre angelägen med tanke på att vi också inom svenskundervisning för invandrare under senare år alltmer kommit att betona kursdeltagares eget ansvar för studievanor och studieuppläggning. Med allt detta sagt om individkollektiv vill jag också påpeka, för att undvika eventuella missförstånd, att jag nu *inte* menar att enskilda personer inom migrantgruppen skulle avstå från enskilda val i sina livssituationer. Enskilda val förekommer självklart också här, men med andra referenspunkter än i ett utpräglat individualistiskt inriktat samhälle.

## Övertro på utbildning och det västerländska bildningsarvet?

Eftersom det numera ofta framhålls att vi lever i ett mångkulturellt land borde det också vara dags att fokusera olika sätt att se på och hantera kunskap. Som etnologen Annick Sjögren påpekar i antologin *En 'bra' svenska? – Om språk, kultur och makt*, är det inte lika självklart för den vuxne invandraren som det är i svensk utbildningsdiskussion att man måste studera för att lära sig ett nytt språk (Sjögren 1996:27). För många som upplever den nya kunskapssituationen hör skollärandet barndomen

till och de akademiska studierna ungdomen, medan vuxenåldern medför privilegiet att inte behöva underordna sig undervisning. Även om flertalet informanter i Sjögrens studie har bedömt utbudet av undervisningsmöjligheter i Sverige som mycket generöst, har ändå många upplevt svårigheter att anpassa sig till den svenska vuxenutbildningstraditionen (ibid).

Det bör också påpekas att inte så få av Sveriges nya samhällsmedlemmar kanske rent av har varit vana vid att i sina tidigare liv ha behärskat flera språk parallellt. Det må så vara att varje språk inte behärskats till fullo, men språkkompetensen har ändå fungerat för ändamålet. Många människor är alltså vana vid att använda olika språk för skilda funktioner och språktillägnet har oftast skett utanför en formaliserad utbildningsinstitution. I Sverige möter migranter undervisningsformen *sfi*, svenska för invandrare; en undervisningsform som syftar till att deltagarna skall uppnå en viss "nivå" eller betyg i sina språkkunskaper. Här kan vara värt att uppmärksamma att skilda uppfattningar om vad som kan vara tillfredsställande svenska också speglar en skillnad som forskare funnit mellan så kallade kommunikativa språk och ett akademiskt skolspråk (se t.ex. Cummins 1996). Vad som t.ex. för migranten kan vara ett funktionellt språk, kan i skolans värld dömas ut som en bristfällig variant av majoritetsspråkets akademiska skolform.<sup>8</sup> I synnerhet lägger man i den formaliserade svenskundervisningen för invandrare också stor vikt vid den skriftliga uttrycksformen; något som alltså kan te sig främmande för många korttidsutbildade migranter. Om man nu i skolans värld talar om "sfi-nivå" eller "godkänd-nivå", talar man i det offentliga samtalet mer om så kallad "bra svenska". På vilka grunder definieras då egentligen "bra svenska"? Och vilken tolerans har vi på hemmaplan mot avvikelser från standardsvenska? Mycket mindre toleranta än vid tillfällen då svenskar i internationella sammanhang talar engelska, skulle jag våga påstå. Det är också möjligt att den enspråkighet som länge varit dominerande i Sverige sänker vår tolerans för språklig mångfald på hemmafronten.<sup>9</sup>

Enligt min uppfattning bör man överlag ställa sig frågan om vi i Sverige hyser en övertro på en formell utbildning vid skolbänken? Som det är i dag tycks denna tilltro ännu vara starkt förknippad med en västerländsk specifik kunskapssyn och hittills saknar den svenska kunskapsdebatten en initierad diskussion kring kulturspecifika sätt att se på och överföra kunskap. Om vi nu ska göra anspråk på att leva i ett samhälle med mångkulturella ambitioner borde en sådan diskussion

snarast föras in i de sammanhang där man håller på att forma framtida vuxenundervisningsformer. När det gäller t ex innehållet i Kunskapslyftskommitténs ”*En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*” och dess direktiv förutsätts en för alla gemensam utbildningssyn och utbildningsoptimism och skulle så inte vara fallet, skall man från utbildningshåll för framtida deltagare uppmuntra och motivera till vuxenstudier genom olika aktiviteter av informations- och nätverkskaraktär (SOU 1996:27, s. 57). Målgrupper för utredningen är de som i dagsläget saknar grundskola och den angivna gymnasienivån; många utav dem vi kallar lågutbildade invandrare hamnar i denna grupp. Universalmedicinen tycks vara utbildning och åter utbildning, men det förekommer inte någon diskussion om olika sätt att se på kunskap och lärande eller att se utbildning i ett vidare kulturellt och socialt sammanhang.<sup>10</sup> Som forskaren Jan Thavenius påpekar i sin textanalys av *Skola för bildning* kan alltför ensidiga kunskapsperspektiv leda till problem:

”...det uppstår problem och konflikter om homogeniteten och enhetligheten drivs mot det totala: när det gemensamma framställs som universellt, utesluts andra kulturer; när det gemensamma uppfattas som allomfattande, utesluts olikheterna inom det vi kallar *en* kultur; när det gemensamma görs till något essentiellt eller väsensbestämt, utesluts det relativa och skapade i all kultur. Om man försöker göra omfånget på de gemensamma kulturella föreställningarna och värderingarna alltför stort, föds konflikter och ofrihet” (Thavenius 1995:14).<sup>11</sup>

Menar jag nu att man inte alls ska lära sig svenska, om man tänker sig en framtid i Sverige? Absolut inte, men vad jag efterlyser är en mer nyanserad kunskapsdiskussion och kanske fler alternativa utbildningsformer, där kursdeltagares egna behov och förutsättningar mer kommer till sin rätt. Som jag har påpekat tycks t.ex. svenskundervisningen för invandrare ännu alltför mycket vara knuten till en utpräglat teoretisk västerländsk idétradition kopplad till ett svenskt synsätt som är både normerande och legitimerande.<sup>12</sup> Med en lågutbildad turkisk migrantgrupp som exempel har jag visat på en inlärning som mer hade karaktären av lärlingsskap, ’kunskap i handling’. Mötet med den svenska undervisningssituationen skulle kunna uttryckas som att det tycks föreligga svårigheter för ”teoretiker” och ”praktiker” att förstå varandra. I det svenska samhället torde många undervisare, skolpolitiker och fors-

kare befinna sig på ett tämligen stort avstånd från många lågutbildade invandrades vardagspraktik.

Med mångkulturella ambitioner är det viktigt att föra upp nya frågor på den politiska agendan. Frågor som i ett kort tidsperspektiv kräver svar är exempelvis: Hur skall man kunna åstadkomma mindre teoretisk undervisning till förmån för mer kommunikativa/praktiska undervisningsformer? Hur ”bra svenska” skall en invandrare egentligen kunna för att bli accepterad som en ny samhällsmedlem? Är det rimligt att samtliga kursdeltagare inom sfi-undervisningen bedöms utifrån samma slags bedömningsinstrument – ett nationellt prov som har samma godkänd-nivå för såväl högutbildade som lågutbildade migranter?<sup>13</sup> Överhuvudtaget anser jag att den grupp människor som vi i det svenska kunskaps-samhället kallar lågutbildade invandrare behöver synliggöras mera och framför allt mer på sina egna villkor.<sup>14</sup> Detta ser jag som en viktig framtida utmaning för vårt svenska utbildningssamhälle. Inte minst finns här också angelägna vuxenpedagogiska frågor att diskutera ur ett tvärkulturellt perspektiv.<sup>15</sup> När det gäller min inledande fråga om hur den svenska kunskapsdebattens idéer passar för lågutbildade invandrare, menar jag alltså att det ännu återstår mycket arbete att göra. Det är dock glädjande att en mer allmän kunskapsdiskussion trots allt har börjat ta form; nu återstår att den förankras och utvecklas i konkreta forsknings- och utbildningssammanhang.

#### NOTER

<sup>1</sup> Ett par undantag kan dock nämnas, dels en pedagogisk avhandling (1990) av Elsie Söderlindh Franzén, dels en mindre översiktsstudie om analfabetism av antropologen Lisbeth Sachs (1986).

<sup>2</sup> När man på svensk botten studerar invandrades sociala kompetenser och praktiker utanför skolmiljö är det inte ovanligt att man finner varianter som inte får fullt erkännande varken i skolans värld eller i det övriga majoritetssamhället. Ibland används i svenska invandrarstudier begreppet *etnisk nisch* för ett visst verksamhets område – ett exempel på en sådan nisch är egenföretagande. Den etniska nischen kan ofta betraktas som ett liv vid sidan av samhället, dit man inte egentligen bör sträva (se t.ex. Runfors 1993: 32–35). Vad aktörerna själva anser om sin sociala och kulturella praktik borde vara av intresse att ytterligare utforska för att erhålla en mer nyanserad bild.

- <sup>3</sup> När det gäller t.ex. senare års svenska skoldirektiv har det gjorts innehållsanalyser av såväl pedagoger som etnologer, litteraturvetare och filosofer (se bl.a. Guadalupe 1995, Sjögren 1996, Bringlöv 1996, Thavenius 1995 och Molander 1996).
- <sup>4</sup> En lågutbildad invandrargrupp från Turkiet ingår också som exempel i ett pågående projekt om kunskapstraditioner i ett tvärkulturellt perspektiv. I projektet uppmärksammas sociala och kulturella praktikers betydelse vad gäller syn på kunskap och utbildning. Fokus riktas på det kunskapsmöte som äger rum mellan den lågutbildade invandrargruppen och det svenska utbildningssystemet vad gäller form och innehåll i svenskundervisning för invandrare, *sfi*. Den utbildningsform det är fråga om är grundläggande vuxenutbildning, kallat *gruv* sedan skolreformen 1992. I studien läggs särskild tonvikt vid olika aktörers perspektiv, föreställningar och strategier med hänsyn till den sociokulturella kontexten. Projektet diskuteras mer utförligt i en artikel i *Pedagogisk Forskning* nr 3/ 1996.
- <sup>5</sup> *Litteralitet* är en försvenskad form av *literacy*.
- <sup>6</sup> Detta är också en viktig slutsats i Ålunds studie om jugoslaviska kvinnor i Sverige; i "*Lilla Juga*" – *Etnicitet, familj och kvinnliga nätverk* betonas just kvinnliga nätverk, utbyten av tjänster och medvetandeproduktion (1991:127–152).
- <sup>7</sup> Jag vill passa på att här nämna ett par svenska studier, där man uppmärksammar variationer och synsätt att hantera kunskap inom det svenska samhället. Jag tänker bl.a. på *Kunskapens vägar* av sociologen Boel Berner (1989) och filosofen Bengt Molanders diskussion i *Kunskap i handling* (1993). Intressanta skillnader vad gäller svensk glesbygd och storstadsmiljö behandlas av etnologen Kjell Hansen i *Skola i glesbygd – livsformer, fält & ambitioner* (1990).
- <sup>8</sup> När det gäller att uppmärksamma den sociala praktikens betydelse för språk användning visar sociologen Pierre Bourdieu på ett intressant sätt i sin språkanalys hur folkliga bruk, dialekter och olika sociala gruppers användning av det officella språket kan utsättas för en systematisk nedvärdering. De dominerande i ett samhälle kan via en officiellt erkänd språknorm härska över dem som domineras, se t.ex. *Language and Symbolic Power* (1991).
- <sup>9</sup> En principiellt mycket intressant diskussion kring denna problematik för etnologen Annick Sjögren i artikeln "Språket – nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism" i den tidigare nämnda antologin *En "bra" svenska – Om språk, kultur och makt* (Sjögren m.fl. 1996).



- <sup>10</sup> När jag så gott som skrivit färdigt detta bidrag, kom jag att delta i en debattdag kallad "Den mångkulturella skolan" med Skolkommitténs ordförande Olle Holmberg inbjuden som huvudtalare. Dagen ägde rum 20 februari ute i göteborgsförorten Angered i samarbete mellan Invandrapedagogiskt centrum och Centrum för interkulturella studier. Olle Holmberg talade bl.a. om *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan*, ett delbetänkande om ungdomsskolan (SOU 1996: 143). Den kunskapssyn som här lyftes fram ser jag som en nyanserad kontrast till Kunskapslyftskommitténs skrivning i den meningen att man tar hänsyn till tvärkulturella faktorer och faktiskt existerande variationer. Hur kan det vara på det viset? Kanske finns en viktig förklaring att söka i det faktum att flertalet av Skolkommitténs ledamöter har egen erfarenhet från skolans värld och lärutbildning och att man inför uppdraget dels har varit ute på fältet i olika sammanhang, dels tagit del av olika slags relevant forskning. Ett arbetssätt som jag inte har kunnat finna hos Kunskapslyftskommittén – en parlamentarisk kommitté som huvudsakligen har bestått av politiskt sakkunniga.
- <sup>11</sup> När det gäller att föra in ett mångkulturellt perspektiv också på det vuxenpedagogiska forskningsfältet har denna diskussion så smått börjat ta form även på svensk botten, se t.ex. Bernt Gustavssons och Ali Osmans bidrag "Kulturers lärande av varandra" i antologin *Livslångt lärande* (Red Ellström, Gustavsson & Larsson 1996). På pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet bedriver Joyce Kemuma ett intressant projekt, där hon studerar ett antal afrikanska kvinnors strategier i mötet med den svenska vuxenutbildningstraditionen.
- <sup>12</sup> Redan i Riksrevisionsverkets rapport *Grundvux – styrning och resursutnyttjande* 1990 riktades stark kritik mot en alltför teoretiskt inriktad undervisning på grundvux. En kritik som också återfinns i den nationella utvärderingen *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar* (1997, Skolverkets rapport nr 131).
- <sup>13</sup> Det nationella provet i sfi blev färdigt hösten 1996. Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm har från Skolverket haft i uppdrag att utveckla och konstruera detta prov. Vad jag har förstått har man i uppdraget inte särskilt uppmärksammat att det kan vara problematiskt att ha samma slags språkprov för t.ex. en högutbildad ingenjör som för en bonde med sporadisk skolgång – inte minst gäller detta den skriftliga kommunikationsförmågan. Många lågutbildade kommer sannolikt aldrig någonsin att uppnå nuvarande godkänd-nivå, eftersom den är konstruerad utifrån högutbildade invandrare. En mer differentierad bedömningsskala borde kunna utarbetas – så har t.ex. skett i Holland, där man uppger att man

utgår från EU-konventioner (muntlig uppgift vid "Centrum voor Innovatie van Opleidingen" i Hertogenbosch).

- <sup>14</sup> En slutsats som också kommer fram i den nationella sfi-utvärderingen. Utvärderarna från Centrum för tvåspråkighetsforskning föreslår t.o.m. i en egen bilaga att en särskild utredning bör företas för just de lågutbildade (1997, Skolverkets rapport nr 131).
- <sup>15</sup> I den redan nämnda rapporten från Riksrevisionsverket uppmärksammades just bristen på vuxenpedagogiskt kunnande hos lärare. Den behörighet som länge krävts för lärare för lågutbildade invandrare har nämligen varit låg- eller mellanstadielärarexamen (1990:22). Liknande kritiska tankegångar återfinns i den nationella sfi-utvärderingen (1997, Skolverkets rapport nr 131).