



C-UPPSATS

AVANCERAD NIVÅ

Våren 2014

Sektionen för Lärande och miljö
Samhällsvetenskap

Skola + ideologi = sant?

En ideologikritisk analys av läroplanen för
den svenska gymnasieskolan

Författare

Erik Gustavsson

Handledare

Peter Gustavsson

Examinator

Thomas Sörensen

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att belysa de normer, värden och kunskaper som uttrycks i GY11, den svenska gymnasieskolans läroplan. Studien använder sig av en ideologikritisk analys, vars avsikt är att ge en fördjupad förståelse för samhället genom att avslöja falska beskrivningar av och uppfattningar om makt och verklighet. Med utgångspunkt i den prövande tesen att läroplanen som dokument står under inflytande av det omslutande samhällets idéer och materiella förhållanden läses och förstås GY11 i relation till teorier om rationalitet, kontroll och individualisering. Analysen visar att GY11 i flera avseenden bär drag av en nyliberal ideologi och bekräftar stora delar av den samhällskritik som formulerats av den kritiska skolan och av individualiseringsteoretiker. Det teoretiska ramverket anlägger även ett praktiskt perspektiv med begreppen techne, episteme och fronesis, vilka fungerar som referenspunkter i diskussionen kring kunskapers och handlingars legitimitet i enlighet med samhällets dominerande rationalitet. Studien har även en ambition att övergripande resonera om den svenska skolans realiserbara möjligheter att verka för ett kritiskt förhållningssätt och ett djupare samhällsmedvetande.

Nyckelord: Aristoteles, Bauman, Beck, episteme, fronesis, GY11, Habermas, ideologi, ideologikritik, individualisering, kritisk teori, kunskap, läroplan, Marcuse, nyliberalism, rationalitet, utbildningsvetenskap, techne

Innehåll

1. Inledning.....	6
Skolan – ett ideologiskt verktyg?	8
Studiens syfte	11
2. Strävan efter det goda.....	12
Episteme – <i>vetandet</i>	13
Techne - <i>kunnigheten</i>	14
Fronesis – <i>klokheden</i>	16
Vattentäta skott eller uppluckring av praktikernas skiljevägg?	16
3. Rationalitet, teknologi och individualisering	18
Frankfurtskolan	18
Weber och järnburen	19
Teknologi som ideologi – ändhållplats för klokheden?.....	20
Flexibilitet och valbarhet – vår tids budord.....	22
4. Den latent verkligheten.....	25
Ideologins uppgift	26
Ideologikritik som vetenskaplig metod	27
Metodologiska problem och ställningstaganden	28
5. Skola + ideologi = sant?	31
Framträdande teman i GY11	31
Den instrumentella kunskapen.....	31
Värden, kunskap och handling – tre skilda företeelser	32
Marknadsanpassning: den utbildningspolitiska arbetslinjen.....	35
Flexibilitet och individens ansvarstagande	36
Målstyrning, kontroll och mätbarhet	37
Ideologi och makt i GY11	39
Rationalitetsprägel.....	39
Politiskt och socialt innehåll.....	40
Den nyliberala ideologin – osynlig och icke-konfessionell maktutövning	42
6. Sammanfattning	44
Referenser.....	45

1. Inledning

”Vi vill ha mer kunskap i skolan.” – Alliansen

En positiv sammanfattning av inledningstexten till den svenska gymnasieskolans läroplan, GY11, skulle kunna göras enligt följande: Den svenska skolan är fantastisk. Varje dag uppväcks och pånyttföds elevers nyfikenhet till en livslång lust att lära. I denna kunskapens borg främjas elevers utveckling i enlighet med det svenska samhällets demokratiska värderingar, de mänskliga rättigheterna, jämställdheten och toleransen – kärlek och respekt. Viktigast av allt: *alla* ungdomar som passerar den svenska gymnasieskolan formas till ansvarskännande och kreativa människor som aktivt och med gott självförtroende deltar i både yrkes- och samhällsliv.

Visst vore det vackert om denna bild vore sann och dessa föresatser varje dag både möjliggjordes och realiserades? Det centrala objektet för denna uppsats är alltså GY11, och bakgrunden är de senaste årens skolpolitiska reformer. Arbetet skrivs under brinnande valrörelse med inslag av en hetsig skoldebatt som ofta uppmärksammar utbildningssystemets misslyckanden. Skolan måste bli tydligare, betyg ska sättas från allt tidigare ålder och det skall framförallt göras nu eftersom den globala konkurrensen om arbete, kunskap och kapital hårdnar – en utveckling i vilken Sverige tappar mark. Skolan har de senaste åren varit föremål för reformer som på olika sätt syftar till att förbättra Sveriges position. Vi ser en allt mer kunskapsfokuserad skola, en många gånger instrumentell och ändamålsenlig kunskapssyn och ett friare gymnasieval med en större kontrollapparat som följd. Hur ska vi då förstå denna samhällsutveckling?

Skolans universella anspråk – som enligt Carleheden (2002) utmärks av medborgarfostran genom social prägling och normativ demokrati – är idag nedtonat. Liksom Gustavsson (2014) och Adolfsson (2012) vill jag hävda att detta skett till förmån för partikulära tendenser i form av styrning utifrån individuella intressen och anställningsbarhet. Skolan är alltså, utåt sett genom lagar och förordningar, en universell institution som syftar till att skapa goda demokratiska medborgare, precis som mitt inledningssyfte visar. Ett problem är dock att den verkar i ett samhälle präglad av individualisering, intressen och teknologisk rationalitet¹. I enlighet med Webers (1983) rationalitetsteori menar jag att detta samhälle, och utvecklingen som föregått och

¹ Rationalitet i meningen en logik som, i enlighet med och på grund av det alltmer teknologiserade samhället, inordnat och styrt människans förnuft mot endimensionella tekniska kategorier. Till detta skall jag återkomma i kapitel 3 *Rationalitet, teknologi och individualisering*.

format det, har bidragit till att institutionalisera den ändamålsenlighet som utmärker ovan nämnda reformer. Samhällets individualism, den kraftiga betoningen av entreprenörskap, den fria marknadens förtjänster, kapitalismens möjligheter samt de i det närmaste ”objektiva” värdena frihet, rättigheter och flexibilitet är alla uppburna av den nyliberala ideologin. Jag delar Baumans (2000) iakttagelse om den utbredda uppfattningen att detta är en naturlig utveckling som vi måste förhålla oss till, utan att vare sig förklara eller ifrågasätta dess grund och dess inverkan på vårt tänkande, handlande och varseblivning. I en sådan kontext, i ett samhälle med en sådan social struktur, agerar skolan med logisk nödvändighet utifrån dessa premisser. Skolan står under inflytande av det omslutande samhällets dominerande idéer och kan därför, som Bourdieu (2008) hävdar, tänkas fylla en funktion som fostrande (re)producent av dessa.

En dominerande struktur, ideologi eller samling av accepterade sanningar är dock inget unikt för vårt samhälle. Alla samhällsbyggen har genom historien kännetecknats av utmärkande normer, värden och ideologier. Religion, teknisk utveckling, ekonomi och produktionsförhållanden samverkar alla för att producera och reproducera denna uppsättning idéer. Dessa formar i sin tur de människor som lever och verkar i den tid i vilken idéerna får fäste. Vårt nutida samhälle är inget undantag i sammanhanget. Däremot verkar samhället av idag vara aningen svårbestämt och spretigt när det kommer till etikettering. Det har försökts epokbestämmas till nymodernt (Beck 1998) och postmodernt (Lyotard 1984) eller, i mer kreativa ordalag, till nätverkssamhälle (Castells 2001) och konsumtionssamhälle (Bauman 2008). Det tvistas emellanåt kring vad denna utveckling och dess möjliga brister och förtjänster består i. Även om vi bortser från eventuell samhällsvetenskaplig tradition eller teoretisk förankring så verkar det likväl råda i det närmaste konsensus kring att det skett en fundamental förändring i samhället de senaste, säg, 100 åren. Världen har blivit varje västerländsk medborgares vardagsrum, den globala marknaden expanderar bokstavligt talar utomjordiskt och den fullkomligt explosionsartade tekniska utvecklingen förändrar dagligen våra livsvillkor. Det torde således knappast föreligga några tvivel rörande det faktum att produktionsförhållandena, och därmed också villkoren för ekonomin, samhället och människorna i det, har förändrats. Därför är det också viktigt att analysera hur nämnda samhällsförändring påverkat vårt tänkande, handlande och sätt att vara.

Först vill jag dock säga något om synen på samhällsvetenskap i den forskningstradition som fått agera teoretisk utgångspunkt för detta arbete. För att söka svar och förstå något om det oerhört komplexa och mångfacetterade samhälle vi lever i, liksom det mänskliga livet och varat, är det naivt och meningslöst att studera enskildheter som isolerade uttryck och beteendemönster på individnivå. Vi måste analysera produktionsförhållandena och maktstrukturer, studera den

ekonomiska ordningen och förstå de dominerade och dominerande idéernas ursprung och inverkan². Det är utifrån dessa grundsatser som denna text måste läsas och förstås.

Skolan – ett ideologiskt verktyg?

Skolans roll i samhället är en forskningsfråga med aldrig sinande relevans. Tidigare har Bourdieu (2008) med *Reproduktionen* undersökt utbildningssystemet och skolans politiska funktion och syfte att förmedla en viss syn på värde, kunskap och normer. Enligt denna studie har skolan till uppgift reproducera den sociala strukturen (klasserna). Vi lär oss genom utbildningen rätt kultur, rätt smak och omfattas på så vis av ett normsystem som bevarar helheten som den är. Skolan utgör således ett reproducerande verktyg för det dominerande i samhället.

I Sverige har Englund (2005; 2007) varit betydande för uppfattningarna om skolans och läroplanens betydelse i ett samhälleligt perspektiv. Englund menar att ”kampen om läroplanens perspektivering och därmed skolkunskapens formering i huvudsak är en ständigt pågående kraftmätning mellan olika sociala krafter och i många avseenden en politisk och ideologisk kamp” (Englund 2005, s. 11). Styrdokumentens budskap är alltså att betrakta som ett resultat av sociala som politiska intressen. Skolan fungerar som en av staten godkänd ”överförare” av ideologi och har, genom sin särställning som fostringsinstitution under de viktiga barn- och ungdomsåren, oöverträffade möjligheter till inflytande och kontroll vad gäller såväl allmänna normer och värden som medborgerlig politisk bildning (a.a., s. 27, 140-142)³. Den dominerande ideologin utgör grunden för de ideologiska statsapparaternas agerande och styrning, vilket skapar exempelvis policydokument och förordningar som skollag och läroplan. (a.a., s. 146-152)⁴. Utifrån denna grundsats kan GY11 ses som en produkt av ett större sammanhang.

Som verktyg för att förstå läroplanen och andra utbildningspolitiska praktiker som en del av och i relation till en större struktur introducerar Englund begreppet utbildningskonception. Varje

² Mer om denna vetenskapliga ansats i inledningen till kapitel 4 *Den latent verkligheten*.

³ Tolkningen av ideologi som ett strategiskt verktyg godkänt och brukat av staten ligger dock inte i linje med uppsatsens förståelse av begreppet. Liksom Marx, och för all del större delen av den kritiska samhällsvetenskapen, förstås ideologi här som en falsk verklighetsbeskrivning som överskuggar obalanserade sociala och materiella strukturer samt befäster sådana uppfattningar som styrker och upprätthåller dessa. Detta är en viktig åtskillnad som jag återkommer till under rubriken *Ideologins uppgift* i kapitel 4.

⁴ Denna dominerande ideologi har av Liedman (2011) och Gustavsson (2009) karaktäriserats av ett nedvärderande av den teoretiska kunskapen, som inte längre anses lika viktig, till förmån för en praktisk och marknadsanpassad yrkeskunskap. Detta bottnar delvis i synen på att skolan måste anpassas efter elevernas och marknadens intressen, snarare än efter vilken kunskap som kan anses viktig för samhällsmedvetandet. Genom riktningen mot individanpassning och synen på kunskap som mätbar och konkurrenskraftig riskerar skolan att misslyckas med sitt demokratiska samhällsuppdrag (Liedman 2011, s. 12, 103ff., 115-119; Gustavsson 2009, s. 193-197).

dominerande konception, det vill säga idé om utbildningens syfte, kan alltså ses som ett uttryck för denna. Under exempelvis den patriarkala utbildningskonceptionen, från slutet av 1800-talet till 1927 års skolreform, var talet om en fullständig folkskola och ett medborgerligt bildande framträdande teman. Den politiska dagordningen bakom reformerna var bland annat arbetarklassens sociala integration, som skulle fostras till arbetsglädje och arbetsetik (a.a., s. 257-261), en tes som görs gällande även av Bauman (1998).

Frågan är dock om dagens skolpolitiska reformer är möjliga att förstå utifrån Bourdieus och Englundts teser. När Alliansen, efter den senaste PISA-undersökningen och kritiken mot Sveriges undermåliga resultat i densamma (Skolverket 2013A), publicerar en debattartikel inleds texten med följande, föga uppseendeväckande formulering: ”Vi vill ha mer kunskap i skolan.” (DN 2014). Alliansens huvudförslag i artikeln är införande av betyg i årskurs 4. Det är viktigt att alla elever uppnår kunskapsmålen och betyg ger en ”tydlig information om hur eleven ligger till”, samtidigt som det ”stimulerar elever att nå så långt som möjligt”. Det övergripande målet med förslaget anges i ingressen: ”Om vi lyckas utbilda och stärka *arbetskraften* får vi ett *rikare* och *bättre* Sverige. Det är bra för människor, för jobben och för Sveriges *konkurrenskraft*” (min kursivering). Förslaget är alltså helt i linje med såväl regeringens betoning på tydliga kunskapskrav (Utbildningsdepartementet 2008) som Liedmans och Gustavssons kritik av dessa.

Jag nämnde inledningsvis att förståelse för samhället inte söks i enskildheter. Det kan därför tyckas motsägelsefullt att godtyckligt lyfta citat ur en artikel. Poängen jag vill göra ligger emellertid på ett annat plan. Den sträcker sig bortom åsikter, inlägg och debattartiklar och intar ett kritiskt samhällsvetenskapligt perspektiv. Weber skrev tidigt om hur kapitalismen och industrialiseringen bidrog till att forma en byråkratisk rationalisering av samhället som med tekniska hjälpmedel formulerar villkoren för den materiella och den sociala ordningen. Denna rationalitet kännetecknas av ändamålsenlighet och påminner om den kapitalistisk-ekonomiska aktiviteten: ett mål skall nås och de mest effektiva medlen är per automatik de bästa. Effektivisering av detta slag kräver en förutsägbarhet som bäst uppnås med säkra kontrollsystem. Till denna uppgift passar tekniken då den både är pålitligare än den mänskliga handen, samtidigt som den förfinat möter kapitalistiska överlevnadskrav på den fria marknaden (Ritzer 2009, s. 116-118, Habermas 1984, s. 46). Även om Webers rationalitetsbegrepp har utvecklats kvarstår faktum att vårt samhälle idag är mer präglad av denna rationalitet än någonsin tidigare. Tekniken och dess utveckling har blivit vårt samhälles ideologi, vår dominerande idé, själva systemets beslutsfattare och definition (Habermas 1984, s. 86, 95). Följaktligen präglas också vårt samhälle av samma ändamålsenlighet, samma effektivitetshets och samma kontroll- och mätbarhetsbehov.

Därför är det inte alldeles oproblemiskt att hävda en tidlös giltighet beträffande Bourdieus och Englunds studier. Vad gäller Englunds teori om att läroplanens budskap till stor del formas av viljan hos politiska partier och samhällsgrupper menar jag att en invändning måste göras. Beck (1998) visar effektivt hur det senmoderna samhällets makt och utveckling inte längre kontrolleras av politik i parlamentarisk mening. Konsekvenserna av teknikens, vetenskapens och kapitalismens utveckling omformulerar även utgångspunkterna för skolpolitiska beslut, vars grunder därför måste sökas i andra faktorer än partipolitiska program. Samma förskjutning gäller för att bestämma hållbarheten i Bourdieus slutsatser. Den moderna skolan var tydligt norm- och värdestyrd och hade på så vis möjlighet till politisk reproduktion. Men när samhället avpolitiserades, när ansvar flyttar *från* samhälle, stat och institutioner *till* individen och dennes val är det inte längre självklart att försvara påståendet om den sociala och politiska reproduktionen. Då är det inte heller möjligt att benämna reformer som det fria skolvalet eller det entreprenöriella lärandet som en del av en ny utbildningskonception. En tänkbar tolkning är att det snarare är fråga om en gradvis kapitulation för marknadskrafter och en avpolitiserande individ- och intressecentrerad nyliberal ideologi. Svaret på den frågan kommer jag dock inte att kunna besvara då en sådan analys skulle kräva betydligt större underlag. Däremot är det värt att reflektera över medvetenheten och syftet – eller frånvaron och falskheten i dem – när det kommer till att granska utbildningssystemets verksamhet och uttryck.

Det är detta jag ämnar göra i denna studie som alltså fokuserar på GY11. Det är möjligt att argumentera för att analys av enbart läroplanen är ett otillräckligt underlag, men studien gör inte heller anspråk på att ge en alltigenom heltäckande bild i ämnet. Med det sagt är läroplanen en förordning beslutad av regeringen som uttrycker de kunskaper, värden och normer som skolan aktivt ska arbeta för att förmedla (Skolverket 2013B). Det är således ett oerhört viktigt och politiskt dokument med syfte att förmedla hur det bör vara ställt i skola och samhälle.

Uppsatsens grundtes, som således också prövas genom studien, är att GY11 som dokument, framställt i en viss kontext (den senmoderna liberalkapitalistiska teknologisk-rationella demokratin), därigenom förmodas bära dess huvuddrag i form av teknologisk rationalitet och nyliberal ideologi. Detta motiverar en ideologikritisk analys med målet att kartlägga dess eventuella bevarande av en dominerande materiell, ekonomisk och social struktur. För att studien skall kunna genomföras på en godtagbar nivå presenterar jag en fördjupande del där jag, utifrån teorier som haft stort inflytande, resonerar kring orsak, konsekvens och betydelse av begrepp jag redan nämnt som exempelvis rationalitet, individualisering, liberalism, frihet, flexibilitet, mål och värde. Det är dock lätt att fastna i ett teoretiskt ramverk utan förankring i det sociala. För att

undvika den kategoriska distinktionen mellan teori, kunskap och handlande kommer jag därför allra först, i kapitel 2, att diskutera kunskapen i relation till det mänskliga handlandet. Ett samhälles dominerande rationalitet och dess bestämda sociala och materiella förhållanden påverkar synen på vad rätt och riktigt handlande är. Det eftersträvansvärda handlandet och dess legitimitetsgrunder avgör i sin tur vilken kunskap som är nödvändig för att navigera sig till ett godkänt socialt beteende. Med denna logik hänger alltså materiell struktur och utveckling, rationalitet, handlande, kunskap och utbildning samman, och bär därför behandlas så.

Studiens syfte

Det övergripande syftet med studien är att, genom ideologikritisk belysning utifrån teorier om rationalitet och individualisering, analysera, förklara och diskutera ideologiska inslag GY11 samt, med utgångspunkt i studiens resultat och teoretiska förankring, dra slutsatser kring skolans utsikter att utbilda medborgare med ett kritiskt förhållningssätt som öppet samtalar och kritiskt utmanar dominerande föreställningar om kunskap, värden och makt. Utifrån detta syfte formuleras följande frågeställningar:

- Vilka normer, värden och kunskaper skall den svenska skolan enligt GY11 sträva efter?
- På vilket sätt formas tänkande och handlande i enlighet med GY11:s framställning av dessa normers, värdens och kunskapers innebörd och betydelse?
- I vilka avseenden kan GY11 sägas utöva ideologisk makt och vilken ordning är det som åsyftas att bevara?

2. Strävan efter det goda

”[...] det är omöjligt att vara en verkligt god människa, om klokheten saknas” – Aristoteles (1988, s. 180)

”Kunskap är makt”, hävdade Francis Bacon. Politisk, etisk, musikalisk, pedagogisk, ekonomisk, social, praktisk eller abstrakt: kunskapen har många ansikten. Kunskap i allmänhet och särskild kunskap i synnerhet har alltid inneburit en viss status och makt. Inom alla samhällen existerar en kunskapsdiskurs inom vilken sanningar, värden och teorier om kunskap bestäms. Frågor om sant och falskt, kunskapens syfte, vilken kunskap som anses eftersträvansvärd och fördelningen mellan de institutioner och positioner som ges behörighet och makt produceras och reproduceras ständigt (Foucault 1993). Uppehållandet vid just frågorna om former av vetande och vad kunskap egentligen är har sysselsatt filosofer genom alla tider. I *Den nikomachiska etiken* (1988: kapitel sex) presenterar Aristoteles tre kunskapsformer som de antika filosoferna, och sedermera sentida tänkare, förstod praktiker utifrån. Aristoteles ser mänskliga handlingar som teleologiska, det vill säga de bör förklaras utifrån sina ändamål. Det finns en inbyggd strävan efter något och detta något är det goda. Vad detta goda är finns det emellertid skilda uppfattningar om. För människor som kan anses kloka är det ”goda” det goda i sig, medan det för andra handlar om vad de uppfattar som gott *för dem*. Detta är den grundläggande frågan om olika handlingars syften: ligger handlingens mål i realiserandet av densamma eller i handlingen i sig – inte i första hand resultatet av den (a.a., s. 12f)?

Det som eftersträvas för sin egen skull är mer fullkomligt än det som föregås av specifika motiv. Sådant som kan säjas väljas oavhängigt alternativ, effektivare medel eller exempelvis inkomstbringande syften – sådant som väljs för sin egen skull – är mer perfekt. Sådan är lyckan och friheten i form av det goda och individens autonomi (a.a., s. 30f). Varje handling och handlingstyp är underordnad en konst som i sin tur kan vara underordnad andra konster. Exempelvis är husbyggandet underordnat hantverkskonsten och botandet underordnat läkekonsten, vars syften i sin tur har att göra med materiella livsvillkor och hälsa. Alltså: en strävan efter det realiserbart goda, oavsett praktik, måste vara målet om det finns ett sådant. Överordnat alla andra konster är samhällskonsten. Den utfärdar och bestämmer de kunskaper som är nödvändiga i samhället och begagnar sig således av flera kunskapsformer. Därför måste samhällskonstens målsättning ”innefatta målen för de övriga konsterna och följaktligen måste dess mål då vara det mänskliga goda” (a.a., s. 20f).

Det är i ljuset av denna syn på kunskap och vetande – som ständigt aktiva praktiker i ett samhälle – som vi bör förstå Aristoteles tolkning av begreppen, men också den kommande kritiken av den senmoderna samhällets likriktning mot den techneorienterade kunskapen. Dessa tre – episteme, techne och fronesis – har också, med ständigt förnyad relevans, analyserats och utvecklats av kunskapsteoretiker och filosofer samt visat sig vara användbara som analysverktyg även i utbildningsvetenskapliga kunskapsfrågor (Gustavsson 2000, s. 30–33). De är dock att betrakta som åtskilda former av kunskap.

Varje handling kräver samtidigt tanke, praktik och någon form av etisk hållning. Den framkallas av ett begär och måste, för att betraktas som god, balanseras av tänkande och karaktär. Tänkandet själv sätter dock inget i rörelse, utan måste få ett praktiskt uttryck. Handlingen realiserar på så vis med hjälp av *vetandet*, *kunnigheten* och *klokheden* (Aristoteles 1988, s. 159f).

Episteme – *vetandet*

Vetandet innebär en klarsynthet och en övertygelse om ett särskilt faktum. Det är närbesläktat med vetenskapen och därmed kopplat till en viss form av metodologisk kunskap. Slutledning utifrån empiri och premisser ger kunskap om universaliteter och därigenom också bestämda sakförhållanden. Utvecklandet av episteme förbättrar alltså förnuftets abstraktionsförmåga, det vill säga den process genom vilken förnuftet bakar samman enskildheter och företeelser till begrepp och kategorier (a.a., s. 162). Således går vetandet bortom slutsatserna och den omedelbara erfarenheten av ett fenomen; det lär oss något om dess orsaker. Sådant vi *inte* vet något om kan rimligtvis vara på ett annat sätt än vad vi tror, men ”vad man vet är sålunda nödvändigt betingat” (a.a., s. 161). En betoning av episteme som kunskapsform innebär alltså en tro till det rationella, till vetenskap och till det goda argumentet. Denna kunskap om världens och tingens beskaffenhet är följaktligen en *maktfaktor*. En människa som vet något och kan argumentera utifrån en djupare kunskap om sakförhållanden uttrycker inte längre bara åsikter och lösa ord, utan är att bemötas med respekt och intresse. En episteme-orienterad skola skulle kunna tänkas betona vikten av förnuft och kunskapens möjlighet att säga något om världen. Det är också troligt att ett intresse för metod, naturvetenskap och abstraktion skulle genomsyra undervisning och läroplan. Tyckande argumentation är därmed icke-legitim.

Den vetenskapliga beteckningen är inte oproblematiserad. Frågan om vetenskaplighet ges ofta olika svar från naturkunskap och humaniora, kärnfysiker och postmoderna tänkare. En traditionell uppfattning, tillika en grundbult för den teoretisk-vetenskapliga kunskapens historiska framväxt,

är att den rena vetenskapen per definition måste vara värderingsfri – det vill säga fri från inslag av kulturella, sociala och etiska normer (detta påstående kommer jag att problematisera i kapitel 4 *Den latent verkligheten*). Ytterligare en viktig ledstjärna för gränsdragningen mellan åsikt, förnimmelse och kunskap är Platons definition av kunskapen som en ”sann, berättigad tro” (Gustavsson 2000, s. 35-37). Bland kunskapsfilosofiska inriktningar har främst rationalismen och positivismen anammat dessa utgångspunkter. Deras framväxt under upplysningstiden och dess efterdyningar bidrog till att episteme, naturvetenskap och det mänskliga förnuftet länge associerades med högtstående civilisation och utveckling (a.a., s. 41-49).

I diskussionen om kunskap och handlande är maktperspektivet en viktig del. I den epistemiska kunskapen finns både kompetens och möjlighet att forma vår världsbild, att verkligen säga *hur någonting är*. Längre var denna en acceptanskrävande kunskap som gemene man inte var i stånd att kritiskt förhålla sig till. Den är inte tyckande utan bestämmande och konstaterande. Bacons citat om kunskapens makt är formulerat i en tid, den begynnande upplysningen, och av en filosof som förespråkade just den rätta empiriska kunskapen. Under senare halvan av 1900-talet har emellertid viktiga problematiseringar av möjligheten till sann och rätt kunskap formulerats. Foucault talar om diskursens makt. Kunskap och makt är tätt sammankopplat av utestängning, det vill säga det ständiga bestämmandet av sanning, vansinne och vem som får tala när, hur och om vad (Foucault 1993, s. 7ff). Genom diskurserna bestäms verkligheten och hur den uppfattas, en ekvation med konsekvensen att makten innehas av den som har makt över den aktuella diskursen (i kunskapsdiskursen exempelvis verkande inom skolan). Det blir därför meningsfullt att tala om strukturer kopplade till exempelvis klass och kön även i relation till den absoluta kunskapen om världen (Gustavsson 2000, s. 84-87). En viktig fråga är också vilken kunskap som ger makt idag. Måhända är den epistemiska kunskapens anspråk på makt förtryckt av den tekniska rationaliteten, vilket skulle tala för att techne idag intar en dominerande roll.

Techne - *kunnigheten*

Medan episteme betonar de teoretiska resonemangen är techne som kunskapsform praktiskt orienterad. Techne handlar om framställning, om tänkandet kring och realiserandet av någontings uppkomst. Det avser inte sådant som uppkommer ur av naturen givna processer eller liknande, alltså det som har sitt upphov i sig själv, utan refererar till ett beroende av producenten. Kunnigheten är alltså en form av produktionsberedskap som kan syfta på allt från fiske och jakt till brobygge och 3D-animering. Syftet med handlingen ligger i produkten och i framställandet

av denna. Det är till detta som det rationella överläggandet krävs. Produktionsberedskapen verkar i förening med ett ”sant resonemang”. Därför kan vi kalla techne-kunskapen för ändamålsenlig: det är en praktisk kunnighet där tonvikten läggs på det medel och den teknik som bäst lämpar sig för att uppnå önskat mål (Aristoteles 1988, s. 162f).

Den språkliga kopplingen mellan ”techne” och ”teknik” är helt logisk, men syftar inte enbart på kunskap inom teknik utan på tekniken som ett medel, ett ändamålsenligt instrument. Därav den ofta förekommande benämningen *instrumentell kunskap*. Om vi talar om episteme som ”knowing that” kan techne beskrivas som ”knowing how” – en praktisk kunskap om hur något ska gå till, men också en förståelse för varför aktiviteten utförs (Gustavsson 2000, s. 102-105). Som kunskapsform är techne alltså lika mycket konsten att steka ägg eller att slå den perfekta straffsparken som nanoteknik och utforskandet av fysikens värld. Samtidigt är tillägget om det rationella övervägandet och förståelsen och medvetenheten om varför handlingen utförs viktigt.

Den kritik, förenklat formulerat som ”det är techne som dominerar”, som riktas mot dagens samhälle syftar på att den förtrycker andra former av kunskap. En annan kritik rör tolkningen av techne som imiterande yrkeskunskap, symboliserat av relationen mellan mästare och lärling. Relationen har dock setts som socialt dialogbaserad, bland annat av hermeneutikerna Gadamer och Polyani, vilket tonar ner faran för likriktning och förtryckande av perspektivutveckling. Habermas menar dock att det idag är och nödvändigt att studera samhället utifrån en ändamålsenlig rationalitet för att förstå något om maktstrukturer och ideologi (a.a., s. 122-127)⁵.

På samma vis som rationalism och positivism varit viktiga teoribildningar inom epistemefältet har pragmatismen varit detsamma för techne. Människan är en handlande varelse och kunskap uppstår först genom denna aktivitet. Huruvida kunskapen kan ses som praktisk och sann bestäms av konsekvenserna av handlingen, det vill säga det problem den var tänkt att lösa. Kunskapen används även här som en teknik, en resurs för att hantera problem av olika slag. Det är alltså genom denna förmåga som kunskapen ges sitt värde (a.a., s. 136-139). Denna riktning kan inom skolan härledas till bland annat John Dewey, en av pragmatismens huvudtänkare, som talat om ”learning by doing” och vikten av lärande genom praktik och pragmatiska lösningar (Dewey 2004). En techne-inriktad skola skulle kunna innebära tonvikt på problemlösning eller, som i den på senare år formulerade kritiken, en ökad rationalisering, målstyrning och instrumentell kunskapssyn och ett steg bort från kunskapens politiska dimension.

⁵ Se kapitel 3 *Rationalitet, teknologi och individualisering* för en utvecklad kritik om techne och ändamålsenligheten som den dominerande kunskaps-, tanke- och handlingsformen.

Fronesis – klokheten

Det är den sistnämnda som fronesis uppehåller sig vid. Aristoteles talar om naturligt mänsklig strävan att söka efter rätt, sant och gott. Det goda hör livets syfte och ändamål till och kan inte sökas i det ideala (jfr Platon), utan står att finna i det faktiska – *tillsammans* med normer och värden. Detta mål, det högsta goda, liksom strävan dit, är ett meningsfullt sökande efter kunskap om livet. I detta arbete krävs att vi använder oss av samtliga gåvor och resurser. Både strävan och tillståndet har en etisk dimension. Då det manifesteras i vårt handlande krävs inte bara en kännedom om det goda – det måste införlivas i och av oss (Gustavsson 2000, s. 163-166).

Fronesis är också det en praktisk-rationell kunskap, men medan *techne* är en form av produktionsberedskap handlar fronesis om en praktisk klokhet – en rationell handlingsdisposition baserad på såväl handling som karaktär. Båda är emellertid rationella i det att de inbegriper ett övervägande. Men medan målet för *techne* ligger bortom handlingen är målet med fronesis handlingen i sig. Det är inte heller vetande, eftersom det som kan bevisas inte kan överläggas – det är ju vad det är – samtidigt som det som utförs i ett handlande också skulle kunna förhålla sig på ett annat sätt, vilket är logiskt otänkbart inom vetandet. Klokheten ligger i det rationella övervägandet av goda ting, inte enbart för lusten eller begäret, utan med hänsyn till ett gott liv. Vad som kännetecknar en klok person är alltså en förmåga att handla i enlighet med en riktig och sann tanke om gott och ont (Aristoteles 1988, s. 163-165). En kunskap om vad som är gott för människan och samhället om man så vill. De som verkar för den överordnade samhällskonsten bör alltså besitta denna kunskap. Därför går det att tala om fronesis främst som en politisk-styrande kunskap. Ett gott – i meningen gott för *hela* människan och *hela* samhället – politiskt handlande måste bygga på en sådan klokhet. Det kräver alltså ett samhällsmedvetande med grund i ett kritiskt förhållningssätt och en strukturell medvetenhet. Alltså, för att återgå till den patriarkala utbildningskonceptionens syfte: en medborgerlig och politisk bildning (Englund 2005, s. 258ff). En fronesis-strävande skola skulle därför starkt trycka på utvecklandet av dessa kunskaper men också relatera dem till och förstå dem utifrån ett gott politiskt handlande.

Vattentäta skott eller uppluckring av praktikernas skiljevägg?

Vi bör alltså förstå Aristoteles idealbild av de tre handlingstyperna som åtskild. Praktikerna har var för sig olika rationalitet och bör därför kontrollera sig själva; de förmår inget annat. Endast *techne* bör ha makt att bestämma *techne* och praktisk-produktiv rationalitet, endast *episteme* bör

autonomt ansvara för den teoretisk-vetenskapliga diskursen och resonandet kring tingens ordning och endast fronesis skall handha det etiskt-politiska och därigenom fördelningen av makt och värden. Denna åtskildhet är fundamental och naturlig för samhällets balans. Techne och episteme har i grunden ingen samhällelig makt. Därför måste samhällskonsten och styrandet av denna vara reserverat fronesis. Ett gott samhälle bör alltså per definition betona vikten av värden och det goda för människan (Aristoteles 1988, s. 169).

Vad som inträffat är att den strama distinktionen mellan praktikerna inte längre ger en korrekt bild av samhällets uppbyggnad. Från framförallt upplysningen och framåt har denna åtskillnad suddats ut. Samhällets rationalisering och institutionaliserandet av den teknologiska kunskapen och det ändamålsenliga bruket av denna har medfört en allt tydligare techne-dominans. Detta innebär enkelt uttryckt att den för techne utmärkande kunskapen och rationaliteten idag även strukturerar vad som tidigare kontrollerades av episteme och fronesis – vetenskapen och det etiska, sociala och politiska. Idag dominerar alltså techne områden som techne saknar rationalitet att bestämma över, vilket lett till att såväl samhälle som individ i allt högre utsträckning tänker, handlar och agerar efter techne-regler, även i förhållanden där andra premisser borde gälla. Det är denna dialektik, riktandet av varje enskild praktiks utformning och syfte som uttryck för den större strukturen, som ideologikritiken vill förklara. Kritiken av techne som förhärskande rationalitet gäller alltså dess genomträngande karaktär från individ- till strukturnivå. En techne-bevarande ideologi ger en falsk verklighetsbeskrivning av technes förhållande till samhällets institutioner och bestämmandet av dess sanna värden och kunskaper. Den lär samhällets medborgare att se verkligheten för vad den verkar vara, snarare än för vad den är och hur den har blivit sådan (jfr Alvesson & Deetz 2000, s. 20ff; Marcuse 1968, s. 20; Bauman 2000, s. 149). Den utveckling som föranlett detta tillstånd, samt fördjupande teorier om vad dess uttryck består i, är ämnet för uppsatsens två nästkommande kapitel.

3. Rationalitet, teknologi och individualisering

Alltsedan upplysningstiden har alltså människans livsvillkor, möjligheter och tänkande förändrats. Upplysningsrationalisternas betoning av det mänskliga förnuftets förträfflighet och liberalismens starka ideal om ägande och frihet bidrog till den moderna kapitalismens framväxt. Parallellt med att spridningen av tilltron till individen, friheten, rationaliteten och marknaden började slå rot på allvar bröt den industriella revolutionen stegvis ut. Med hjälp av en i allt högre grad automatiserad produktion och med stödet från nationalekonomin effektiviserades marknaden och det ekonomiska systemet kunde ytterligare förfinas. De senaste 100 årens explosionsartade tekniska utveckling har medverkat till att skapa ett dynamiskt kapitalistiskt system med potential att rationalisera och anpassa produktionen till den globaliserade marknaden – en förmåga som skapat såväl tillväxt och välstånd som globala klassklyftor (jfr Wallerstein 1979, s. 15; 2007). Det torde således knappast föreligga några tvivel rörande det faktum att villkoren för ekonomin, samhället och människorna i det, har förändrats. Svaret på frågan om denna utvecklings inverkan på vårt tänkande och handlande har uppehållit den kritiska teorin som satt luppen på nämnda samhällsförändring och, med ständigt förnyad relevans, bidragit med fördjupad förståelse för rationalisering, teknologi, individualisering och makt.

Frankfurtskolan

Den kritiska teorins rötter kan spåras till 1920-talets Frankfurt. Den forskningstradition som växte fram under denna period betonade starkt den sociala och politiska dimensionen av både forskningen och forskaren själv. Skolan, främst företrädd av marxistiskt influerade tänkare som Horkheimer, Adorno och Marcuse (sedermera också Habermas), menade att studiet av samhället är socialt präglad och därmed inte värderingsfritt. Forskningens uppgift är istället att utveckla en medvetenhet om de strukturer och processer som bestämmer förhållandena för denna sociala kontext (Alvesson & Sköldbberg 2008, s. 289). I den marxistiska samhällskritiken ligger en i grunden konfliktfylld samhällssyn. Förståelse för kapitalism, klasskamp och kriser är en viktig grundsten i att göra samhället begripligt. Den kritiska teorin har också i flera avseenden arbetat med rationalitetsteori. I ett av de viktigaste verken, *Upplysningsens dialektik*, diskuterar Horkheimer och Adorno (1944/1997) hur upplysningens rationalitetsideal har blivit kontraproduktivt och riskerar slå tillbaka på den frigörelse det i grunden syftar till.

Rationaliseringen av människors vardag och handlande reducerar mänskligheten till ett ting och ett medel – en underkastelse av tingens lag (jfr Marcuse 1968). Vi tror att vi kontrollerar vår tillvaro förnuftigt men lurar då oss själva: ”formeln för Odyssevs’ list är att det frigjorda instrumentella intellektet genom att resignerat böja sig för naturen ger naturen sitt och just därigenom lurar den” (a.a., s. 74). Odyssevs resa används som en liknelse för det rationella förnuftets institutionalisering. I vår list, vår strategi och vårt ständiga kalkylerande frånsäger vi oss, bit för bit, vår mänskliga natur och blir ett instrument – ett människans förtingligande. Kritiken rör den instrumentalisering som skett av både människa och natur till följd av den teknisk-vetenskapliga kunskapens strävan efter ett gott ekonomiskt och socialt liv kontrollerat av rationella metoder (Alvesson & Deetz 2000, s. 18).

Weber och järnburen

Innan jag lämnar plats för den kritiska skolans teoretiker vill jag nämna Max Weber (1864-1920), vars metodologi och rationalitetsteori ligger till grund för mycket i denna uppsats. När Weber analyserade samhället och dess medborgare förr och nu såg han en förskjutning i beteende. Såväl samhällets institutioner som individernas handlande byggdes och vann numera legitimitet rationellt snarare än traditionellt. Som jag nämnde i inledningen förklarade Weber denna förändring med att industrialiseringen och kapitalismens villkor tvingade fram en mål-medel-rationalitet med krav på effektivitet och ändamålsenlighet – en rationalitetens järnbur som avgör villkoren för livet, samhället och handlandet. Analysen har både haft betydelse för tolkningen av begreppet rationalitet, men också för hela den samhällsvetenskapliga forskningstraditionen som sådan. Weber talade om möjligheten att konstruera idealtyper. I en idealtyp renodlas särskilda delar av analysobjektet till en stereotyp konstruktion som sedan kan användas för att förklara och bestämma fenomen, handlande eller verklighet. Poängen är inte att konstruktionen skall vara empiriskt observerbar, utan att den *inte* skall vara det. Verkligheten är som bekant komplex (Weber 1983, s. XXIVf).

Weber använde sig av denna analys för att bestämma rationellt handlande och kom fram till fyra idealtyper där rationaliteten gradvis förändras. Det *traditionella* handlandet bygger på vana och kan nästan klassas som imitation. I denna typ av handling finns inget rationellt övervägande. Det *affektuelle* handlandet ligger nära det traditionella men bygger i högre utsträckning på känslor hos aktören. Det kan även förekomma som reaktion på något, vilket ofta ger följden att handlandet grundar sig på någon form av instinktivt värde (exempelvis att hindra slag mot barn).

Det tangerar då det *värderationella* handlandet, vars mål är ”formulerat i enlighet med handlingen i sig”. Handlandet utförs med tilltro till exempelvis etisk, religiös eller medmänsklig princip och resultatet av handlingen är därför underordnad själva praktiken. I den sista idealtypen, det *målrationella* handlandet, är tradition, affekt och värde alla underordnade ändamålet. Likt techne är rationellt kalkylerande och övervägande av syfte, medel och eventuella konsekvenser fundament för denna handlingstyp. Det är denna rationalitets ledande ställning som Weber menar är konsekvensen av den kapitalistiska aktiviteten och industrisamhällets inverkan på samhällets grundläggande villkor (a.a., s. 18f). Eller, som Fornäs uttrycker saken: ”kapitalismens två starka system, marknaden (den kapitalistiska ekonomin) och staten (den politiska byråkratin) påverkar med sina ensidigt instrumentella rationalitetsformer människors livsvärld, begränsar det moderna projektet och ger upphov till problem och kriser av skilda slag. Det är detta modernitetens kritiker, från romantik till postmodernism, ger uttryck för” (Boëthius & Fornäs 1990, s. 25).

Teknologi som ideologi – ändhållplats för klokheten?

Just det avancerade industrisamhällets rationaliserande av människan och dess alstrande av nya former för kontroll är ett tydligt tema i Marcuse *Den endimensionella människan* (1968). Marcuse menar att vårt samhälles materiella och intellektuella möjligheter är ojämförligt större än i alla tidigare dito, vilket medför att samhällets makt över individen också är det. Utmärkande för detta samhälle är den allenarådande produktionsapparaten – allenarådande i meningen att den avgör såväl sociala strukturer som nödvändiga kunskaper och individuella behov – som suddar ut gränsen mellan det privata och det samhälleliga. Tekniken skapar genom detta nya former av kontroll. Bruket av tekniken fullbordar så att säga förhärskandet av naturen, vilket gör det omöjligt att längre tala om tekniken i sig, som neutral, avgränsad från bruket av densamma (a.a., s. 10-15). En vilja till dominans över något – naturen, människan, vad som helst – ingår i själva den tekniska konstruktionen och blir alltså inte till först i bruket av den (Habermas 1984, s. 66). Om den teknologiska mekaniseringsprocessen hade styrts och brukats för att tillfredsställa de *livsviktiga* behoven hade den inte utgjort hotet mot den mänskliga autonomin – den hade tvärtom vara ett ultimatum för att möjliggöra den, och därigenom förändra hela den mänskliga existensen. Problemet är att produktionsapparaten istället går i motsatt riktning. Den utökar sin kontroll över arbete och fritid, över materiell och ”andlig” kultur (Marcuse 1968, s. 20).

De allra flesta av människans behov – konsumera, ha roligt, koppla av – skapas emellertid av samhällsintressen och kallas av Marcuse för *falska* (en mindre värderande benämning skulle

kunna vara konstruerade). Både bestämmandet och tillfredsställelsen av dem ligger utanför individens makt. Även om de så blir en del av individens identitet så ligger deras ursprung likväl i ett system med repressivt syfte, vars kontrollerande karaktär således också präglar de behov det skapar. Det avancerade industrisamhället stöttar sådana destruktiva överflödsbehov och förtrycker de som kräver befrielse – en befrielse som består i en medvetenhet om förtrycket. Ordningen bevaras bland annat av att de sociala behoven blivit individuella: rik och fattig, kapitalist och arbetare – alla delar de semesterort och musikmak. Denna till synes klassupplösande utveckling är i själva verket uttrycket för en avancerad kontroll genom allomfattande repressiva behov (a.a., s. 22-25).

De nya teknologiska formerna av kontroll kräver hela människan. Hennes inre frihet, där hon är och förblir ”sig själv”, är nu koloniserad av den teknologiska verkligheten. Människan identifierar sig fullständigt med samhället, med tingen som formar hennes liv, och ställer sig alltså *under* tingens lag istället för att själv bestämma den. I hennes inre värld finns möjligheten till kritiskt tänkande och opposition mot samhällets förtryckande mönster, men nedbrytandet av detta inre inordnar även förnuftet under dessa dominerande strukturer. Ideologin är alltså en del av produktionen och verkligheten. Det sociala systemet ”säljs” till människan delvis genom exempelvis konsumtion och kultur, men framförallt av den moderna produktionsapparat som effektivt når ut till samhällets alla nivåer. Genom systemets kontroll av samtliga sociala klasser uppfattas snarare indoktrineringen som en fungerande livsstil väl anpassad till verkligheten. Handlandet och tänkandet är därför att betraktas som *endimensionellt* (a.a., s. 27f).

Resonemanget diskuteras vidare av Habermas som till stor del delar uppfattningen om den tekniska rationaliteten (eller *technerationaliteten* som Habermas, på grund av dess tekniska ändamålsenliga karaktär, benämner den) som inrättare av den moderna sociala strukturen. Det nya fasta i rationaliteten är att produktionsförhållandena numera är oförmögna att frambringe kritik mot legitimeringen av systemet – de är själva, genom det tekno-vetenskapliga framstegets institutionalisering och det endimensionella tänkandet, bas för dess legitimitet (Habermas 1984, s. 64-66, 85). Ett samhälle genomsyrat av teknologins instrumentella natur reproduceras av ett ändamålsrationellt handlande – ett handlande som har sitt upphov i samhället självt. Handlandet är till hela sin struktur lika med utövning av kontroll. Det vill säga: ändamålsenligheten i den endimensionella och institutionaliserade handlingsformen förkroppsligar hela den teknologiska idén. Varje sådan praktik är således en reproducerande manifestation av systemets grundtanke, på vilkens grund varje handlings legitimitet vilar. Teknik är lika med makt är lika med ideologi (a.a., s. 64).

Denna rationalitet gör att vårt handlande styrs av tekniska regler och strategi snarare än värden och en tanke om det goda, en obalans i Aristoteles (1988) idealbild av kunskapsformernas funktion. Lärandet kretsar kring förvärvande av särskilda färdigheter med nyttoaspekt som grund, snarare än till att skaffa oss en förståelse av världen, upptäckandet av nya perspektiv eller, för att använda ett aristoteliskt begrepp, strävan efter praktisk klokhet (Habermas 1984, s. 73-75). Trots att det målrationella handlingssystemet genomsyrar samhället och att människans förmåga att göra etiska och politiska ställningstaganden minskas till följd av den teknologiska rationaliteten, så visar Habermas inte upp en lika stark pessimism som Horkheimer och Adorno ger uttryck för. Tvärtom är ett av hans viktigaste forskningsbidrag en mer nyanserad kritik av rationaliseringen genom teorin om den kommunikativa rationaliteten (Habermas 1990). Det moderna innebär inte med nödvändighet ett alltigenom instrumentellt förnuft, utan kan innebära frigörelse och nya former av konfliktlösning och politiskt handlande (Eriksen & Wiegård 2000, s. 19). Den kritiska teorin bör alltså inte enbart syssla med felfinneri utan kan också peka på människans möjligheter och förtryckta potential. Habermas talar om ett emancipatoriskt kunskapsintresse som i teknologisamhället handlar om att identifiera, undersöka och motverka teknikens och det tekniska kunskapsintressets dominans. Detta tillägg gör den kritiska teorin än mer intressant att diskutera i förhållande till utbildning (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 303-306).

Flexibilitet och valbarhet – vår tids budord

En process som fortlöpt parallellt som både ett resultat av och som en orsak till rationaliseringen av samhället och människan är den omfattande individualiseringen som är ämnet för detta stycke. Denna förändring i människans sätt att se på sig själv och sin omgivning är också en viktig komponent för samtalet om skolan och kunskapen. Förutsättningarna för elever att kunna relatera till normer och värden som demokrati och rättvisa har förändrats. Det finns många teorier och teoretiker som uppehållit sig vid detta, men jag skulle vilja belysa fenomenet med hjälp av Bauman och Beck, som båda kan sägas ha delat och utvecklat den marxistiska tradition som Habermas och Marcuse företräder. Ett fundament för den mänskliga identiteten i den marxistiska teoribildningen är arbetet och därför faller det sig naturligt att koppla individualiseringen delvis till rationaliseringen av arbetsmarknaden. Det är dessutom en rimlig utgångspunkt sett till hur dagens svenska skola och dess reformer står i stark relation till arbetsmarknaden.

Det avancerade industrisamhällets förändrade produktionsvillkor resulterar framförallt i två avgörande konsekvenser för arbete och individ. Till en början skapas ett överskott. Det är möjligt

att i högre grad profitera på arbete genom effektivisering. Enligt Bauman innebär detta en förskjutning av det mänskliga värdet mot en mätning av rikedom, ett värde som i produktionssamhället ägdes i kraft av arbetet i sig. När människovärdet och den sociala kvaliteten börjas mätas i penningmängd består inte människors drivkraft av hängivenhet och lojalitet, utan snarare i friheten att konsumera (Bauman 1998, s. 36f). Arbetet som socialiserande faktor har inte samma betydelse som det hade i en tid då politisk och social tillhörighet samt ett delande av kollektiv livserfarenhet hängde samman med arbete, familj och identitet (a.a., s. 29-32).

Den andra konsekvensen rör arbetets former och i förlängningen dess effekter på människors tillvaro. Tidigare var arbetet oerhört standardiserat. Full sysselsättning med fasta arbetstider knutna till en fysisk arbetsplats var i regel den vanliga arbetsformen. Rationaliseringen av produktionen skapar möjlighet för 10 specialister att utföra det arbete som tidigare sysselsatte 50 heltidsarbetare. Flexibel arbetsform och arbetskraft är istället vad som efterfrågas (Beck 1998, s. 226ff.). Bauman tar exemplet att en arbetare som började arbeta på Ford under bilindustrins glansdagar i det närmaste förväntades vara lojal till sin arbetsplats och arbetsgivare livet ut. Något liknande är otänkbara idag. Istället behandlas arbetskraft som vara, en resurs vi besitter, redo att säljas till högstbjudande (Bauman 2002, s. 29ff).

Arbetets nya centrala syfte (att tjäna pengar), tillsammans differentieringen av utövandets former tidsligt och rumsligt, fråntar arbetet sin funktion som socialt och politiskt kitt. Marx talar om problemet med klassernas uppluckring och därmed frigörelsen från den gemensamma erfarenheten. Urbanisering och arbetsdelning tvingar nämligen människan in i nya val. Dessa är inte längre klassbundna utan den privata sfärens utformning är nu hänvisad till individen, vilket medför att endast individen själv kan hållas ansvarig för sitt eget liv, sina egna val, sina egna misslyckanden. Upplösningen av de sociala banden och klasserna i historisk mening gör att individens intressen inte längre med samma självklarhet kan härledas till bestämbara grupper. Weber kallar denna tynande varaktighet för ”efterindustriell ensamhet”. Geografisk bosättning, politisk tillhörighet, utbildning eller smak – ingenting är längre givet utan är upp till den enskilde. Bilden av ett splittrat, flyktigt och identitetssökande samhälle är lätt att måla upp (Beck 1998, s. 136-152). Identiteten är inte längre något att uppfylla och bli en del av. Det är något att skapa (jfr exempelvis Ziehe 2003).

Idag formas våra livsprojekt efter egna intressen. När personliga preferenser och individen står i centrum ersätts den sociala relationen – i vilken det finns ett utbyte – med den instrumentella. Vi går från att se andra till att se oss själva. Vi följer de av samhället accepterat rationella strategierna för att nå våra mål. På så vis skapar och behåller samhället sina medlemmars individualitet, i

enlighet med Marcuse kontrollapparat (Bauman 2002, s. 59f). Intresset för det goda samhället finns inte längre, eftersom det ”goda” numera reducerats till intressen och snabb tillfredsställelse. Det är svårt att referera till och diskutera det allmänna bästa då det ”allmänna”, det universella, består av en *individuell* strävan (a.a., s. 124). Samhällets individer är inte kapabla att enas om mer än att de är individer och slår därför vakt om värden som negativ frihet och rättigheter.

Dagens fria gymnasieval är ett utmärkt exempel på en intressestyrd och marknadsorienterad reform som låter eleverna agera konsumenter i valet av utbildning. Alliansens förslag om betyg i tidiga årskurser skulle, förutom att ge föräldrar och lärare information om elevers resultat i förhållande till det förväntade, också kunna säga något om en kunskapssyn. Förslagets mål, både på skol- och samhällelig nivå, är välformulerade och klara. Mätbarhet är viktigt för att tydligt och tidigt kunna bestämma elevernas nivå i förhållande till det förväntade. Det är viktigt att alla elever ges möjlighet att uppnå målen då arbetsmarknaden är tuff och Sveriges konkurrenskraft är i behov av en stark, utbildad och flexibel arbetskraft (jfr Hargreaves 1998, s. 64f). Målet med både reform och kunskap *i detta fall* är instrumentellt. Kunskapen är ett medel, ett instrument, för att lösa ett problem. Den måste därför vara korrekt och möjlig att kontrolleras. Det behöver inte vara fel. Men om endast det endimensionella rationalitetsperspektivet får dominera ett samhälle motverkas effektivt kritiskt tänkande och perspektivbildning (Marcuse 1968, s. 10-12). En sådan likriktning skulle försvåra utvecklingen av en praktisk klokhet baserad på strävan efter ett gott samhälle och ett gott handlande. Ett ofta uttalat syfte för den svenska skolan förr och nu. Reformerna och budskap som dessa kan få sin förklaring genom att se bortom det uttalade syftet med dem.

4. Den latenta verkligheten

En ideologianalys kan göras på flera sätt. Valet av metod måste präglas av både analysobjekt och teoretisk ansats. Att läroplanen är relevant att studera när man vill förstå något om skola, samhälle och relationen dem emellan har jag redan, vid flera tillfällen, argumenterat för. Den kritiska teori jag valt att använda mig av ger emellertid inga direkta anvisningar vad gäller metodval för att undersöka dylika problem. Det är framförallt en vetenskaplig hållning som, istället för att diktera villkoren för studien, säger något om ett meningsfullt förhållningssätt till både studieobjektet och forskning i allmänhet. Syftet är att utveckla kritisk kunskap genom upptäcka, ifrågasätta och arbeta för att motverka dominerande mål och idéer (Alvesson & Deetz 2000, s. 20ff).

Förståelse för metoden är avgörande för att kunna sätta forskningens resultat i rätt perspektiv. Varje metod är nämligen utvecklad och utformad i sin egen sociala kontext. Därför är det svårt att tala om en helt igenom objektiv forskning, än mindre framhäva den absoluta nödvändigheten av detta för att kallas resultatet för legitimt (som exempelvis empirismen gör). En social verklighet är i alla avseenden präglad av intressen, olika strukturer och människors hanterande av dem. Även forskaren och metoden måste räknas in i dessa kategorier. Trots det är det helt felaktigt att standardisera och förenkla. Det kan inte förväntas att analysen av en komplex mångfacetterad värld ska bli enkel och kategoriserad. Motsägelser och mångtydighet måste därför få vara en del av forskningsresultatet (a.a., s. 74-80). Å ena sidan innehar alltså den kritiske forskaren ett ökat legitimt kreativt utrymme, men är å andra sidan ålagd ett större ansvar i form av tolkning. Det är omöjligt att förhålla sig passivt till resultatet av en kritisk studie. Analysen ställer krav på att bli tolkad och reflekterad över. Den måste relateras och diskuteras i förhållande till sin samhällliga kontext – inte låta sig bli styrd av den (Alvesson & Skoldberg 2008, s. 325-330). Därför är det viktigt att formulera frågeställningar och forskningsproblem som kan utmana förgivettagna sanningar som avgör vårt sätt att tänka, handla och förstå (a.a., s. 348).

Min tes om den svenska skolan bygger på teorier som hävdar att det moderna kapitalistiska västerländska samhället och dess medborgare idag tänker, agerar, legitimerar och legitimeras utifrån en ändamålsenlig rationalitet. Detta har blivit en verklighet som följd av den teknovetenskapliga framstegets institutionalisering som den ideologi genom vilken samhället idag kan förstås utifrån. Av den anledningen har jag valt att använda mig av en ideologikritisk analys för att genomföra min studie, väl medveten om de besvär detta metodval kan innebära.

Ideologins uppgift

Begreppet ideologi i sig har varit föremål för olika tolkningar men den mest frekvent använda, och även den som den kritiska teorin brukar, är Marx definition. Enligt Marx består samhället av motsättningar mellan klasser, arbete och kapital (även om den analysen kan göras vidare). Ideologins funktion är att överskugga dessa motsättningar och upprätthålla makten. Ideologin kan bestå av exempelvis religion eller vidmakthållande av vissa begrepps giltighet eller sanning. Ideologi är alltså en falsk återspeglning av en verklighet som i själva verket är något annat än vad den liknar eller säger sig vara. Syftet med ideologikritiken är att avslöja de maktstrukturer och obalanser sin denna verkliga verklighet består i (Bergström & Boréus 2012, s. 142f).

De strukturer jag syftar på är bland annat de jag redogjort för i kapitel tre. Institutionaliseringsen av dessa som givna sanningar är också faran för samhället enligt samma kritiska teori. Den marxistiska traditionens syn på samhället som konflikthärd där dominerande dominerar och förtryckta exploateras är en sådan konflikt, och kanske också den viktigaste. Kapitalismen strukturerar samhället och samhällslivet. Den skulle gynnas av att dess medborgare tänker och handlar ändamålsenligt. Individualiseringsprocessen gör individen till centrum för sitt eget liv och tvingar henne därmed in i en överlevnadskamp för de rätta valen. En identitet skall skapas. I ett individcentrerat samhälle tenderar även det politiska livet att underordnas och anpassas till individens intressen snarare än att bygga reformer på grundläggande värden om gemenskap och samhällets goda. Politiken och dess aktörer skulle därför tillspetsat kunna betraktas som en politisk marknad där partier ändrar sin profil för att passa konsumentväljarna (Beck 1998)⁶.

Ett exempel på hur ideologi ger en falsk bild av verkligheten är Marx kända varufetischism som uttryck för konflikten mellan arbete och kapital. Ideologin säger att produkten av arbetarens insats får sitt värde, inte genom det investerade arbetet, utan via bytesvärdet som vara. Kapital- och produktionsägare kan på så vis utnyttja marknaden och köpkraften för att tillskansa sig mervärde, det vill säga den överskjutande vinsten efter att kostnaden för arbetet eller investeringen dragits. Den ekonomiska makten och inflytandet på marknaden styrs således i hög grad av relation till produktionen och kontroll över kapitalet. Denna obalanserade maktstruktur bibehålls genom bland annat varufetischismen (Marx, 2013, kapitel 1-2). På samma sätt hävdar Bauman (2000) att den nyliberala ideologin ”lär” oss att acceptera verkligheten och de sociala

⁶ Jfr exempelvis Mona Sahlin's uttalande efter valförlusten 2010 där hon förklarade en del i nederlaget med att partiet misslyckats med att föra den politiska som väljarna önskat (Socialdemokraterna 2010).

förhållandena som naturliga och objektiva när de i *verkligheten* är ett resultat av en lång utveckling (a.a., s. 147-149)

På samma sätt skulle ett medvetandegörande om dessa strukturer kunna motverka dem. Ett ifrågasättande av förgivettagna föreställningar utmanar, som ideologikritiken säger, det på förhand avgjorda och bestämda. Skolan skulle som fostrande institution ha en möjlighet att frigöra det mänskliga förnuftet genom att arbeta för att främja inte bara dess techne-sida utan även episteme och fronesis. Ett förhållningssätt som inte präglas av målstyrning utan där processen kan få vara målet: en strävan efter goda handlingar, etiskt övervägande och det samhällseliga bästa – skulle kunna motverka en ensidig betoning.

Ideologikritik som vetenskaplig metod

En ideologikritisk textanalys måste alltid hantera frågor av kritisk natur för att vetenskapligt kunna betecknas som kritisk forskning. Analysen har beskrivits på många sätt men kan ses utifrån tre huvuddelar (se Bergström & Boréus 2012, s. 160-165). Den första rör texten i sig. Vad är det för typ av text som analyseras? Handlar det om policydokument, skönlitteratur, prosa eller myndighetspapper? Här skissas även de viktiga dragen i texten fram. Jag formulerar tydliga teman genom att ta fasta på begrepp, uppmaningar och budskap.

Den andra delen av analysen kopplar jag till den verklighet som texten handlar om. Denna del präglas av teoriansknytning – i mitt fall resonemang kring techne- och fronesiskunskap, rationalitet, värden kontra ändamålsenlighet, kontroll och individualisering. Om den första delen handlar om det *manifesta* – det synliga uttrycket, behandlar den andra delen i analysen den *latenta* sidan – den osynliga strukturen och den verkliga verkligheten. Jag lägger min teori som ett filter över GY11 och förstår således läroplanens budskap utifrån de teoretiska utgångspunkter jag angett. Till grund för dessa resonemang ligger de teman som framträder vid läsningen av texten.

I den tredje delen diskuteras de slutsatser som dragits i relation till sin sociala kontext, det vill säga till det sammanhang inom vilken den är producerad. Jag diskuterar karaktären av textens rationalitet, dess politiska och sociala innehåll samt dess förhållande till den ideologiska maktutövningen. Jag ställer alltså textens budskap i förhållande till skolan som institution och samhället i stort, analyserar dialektiken mellan struktur, text och praktik samt resonerar kring huruvida texten fungerar som motkraft till eller överskylare av maktstrukturer. (Bergström & Boréus 2012, s. 148f).

Formen för min ideologikritiska analys kan således sammanfattas genom följande modell:

Manifest del	Latent del	Social kontext
- <i>GY11:s huvudteman</i>	- <i>Verkligheten</i> - <i>Förståelse av budskap</i> <i>utifrån teorier om exempelvis</i> <i>rationalitet, kunskap och</i> <i>individualisering</i>	- <i>Ideologi och makt</i> - <i>GY11 och den svenska</i> <i>skolan i relation till</i> <i>samhället i stort</i>

För att undvika upprepningar behandlas del ett och del två av analysen parallellt i första halvan av kapitel 5. Med detta upplägg blir texten mer diskuterande och självrefererande. Analysens tredje del återfinns under rubriken *Ideologi och makt i GY11*. Detta eftersom denna del resonerar mer övergripande om grunden för de teman som framkommit och de slutsatser jag dragit.

Metodologiska problem och ställningstaganden

För att underlätta steg två – förklaring av textens utmärkande drag med hjälp av teoriansknytning – utgår jag ifrån den teori som presenterats i uppsatsen. Även om jag i analysen arbetar med begrepp på ett sätt som kan tyckas likna Webers idealtyper har jag valt att inte använda mig av denna metod fullt ut eftersom kategorier kräver olika stort spelutrymme. Mitt relativt knappa analysmaterial skulle kunna tänkas bli lidande av alltför snävt hållna konstruktioner. Risken finns att anpassa idealtypen efter resultatet (eller resultatet efter dem), alternativt vara så begränsade att de endast medför en allmän förenkling snarare än fördjupad förståelse då vissa formuleringar och budskap riskerar att helt landa utanför analysverktyget. En särskilt precis idealtyp tvingar dessutom fram en mängd tolkningsfrågor om hur placeringen av materialet, vilket riskerar hållbarheten. Ju fler tolkningsval, desto fler avvikelser forskare emellan (a.a., s. 166-169).

Ett alternativ till idealtyperna bjuder dimensionerna. En dimension kan sägas vara ett mer allmänt hållet analysverktyg. Begrepp som människosyn, samhällsteori och ekonomiska ideal skulle kunna vara exempel på dimensioner i en analys som undersöker politiska ideologier i relation till ett givet ämne (a.a., s. 156f). Problemet är dock att dimensioner tenderar att producera ett alltför allmänt och vitt resultat utan att uppfylla rimliga krav på stringens och slutsatser (a.a., s. 167f).

Liksom för många metoder är alltså ideologikritikens fördelar också dess nackdelar. Å ena sidan: det är viktigt att inte ge en förenklad bild av verkligheten, att låta motsägelser ta plats och att inte frikoppla analysen från sin sociala kontext. Å andra sidan blir det då också svårare att dra säkra slutsatser om verkligheten, inte minst i ett arbete av denna storlek. För att undvika efterhandskonstruktion och anpassning av resultat eller analysverktyg är det viktigt att acceptera även sådana resultat som eventuellt avviker från tes och teori. Föresatsen att forskningsobjektet inte är okomplicerat och frikopplat från sitt sammanhang gör det lättare att beakta hinder och möjliga resultatparadoxer under analysen (Alvesson & Deetz 2000, s. 102). Mitt val av medelväg innebär dock en utmaning i form av att konstruera en analys som, utan att vara förenklande, bibehåller sin struktur och sitt vetenskapliga förhållningssätt. Därför är motivering av val som dessa, samt en god förtrogenhet i de teoretiska utgångspunkterna, av största vikt.

Jag vill därför kort nämna något om bruket av teorin som innefattar några nyckelbegrepp. Jag kommer bland annat att studera hur *techne* och *fronesis* kommer till uttryck i läroplanen och vilken kunskapsform som eftersträvas. Analysen förstår inte dessa begrepp som en del i en teoretisk kunskapstradition, exempelvis empirism eller rationalism, utan diskuterar läroplanens dominerande kunskapssyns betydelse för dem som praktiker i samhället. Attityden till kunskap och handling spelar roll för uppfattningen om demokrati, frihet och etiskt handlande. Bakom den teknologiska rationaliteten finns kritiken mot hur *techne* idag har intagit en dominerande ställning. Därför är det relevant att undersöka om och hur läroplanen ger uttryck för en specifik form av kunskapssyn som den rätta.

När det gäller analysen av läroplanens rationalitet kommer jag i utgångsläget att använda mig av Webers två viktigaste idealtyper: *värderationalitet* och *målrationalitet*. Den senare kan ses som en förenklad version av den teknologiska rationalitet som Habermas talar om. Marcuse' och Habermas variant har dock ett ännu större djup, då de hävdar att den teknologiska rationaliteten är att betrakta också som ideologi. Den får dock fungera som en större referenspunkt i sammanhanget eftersom den förlorar på att förenklas i alltför hög grad. Dessa relativt stereotypa kategorier kommer att användas för att undersöka om det finns en dominerande rationalitet i GY11. Hur ser syftet ut med de kunskaper som eleverna ska inhämta? Varför skall de lära sig saker och vad ska de lära sig? Om kunskapen ses som en kompetens, en *qualité*, ett handlande eller en demokratisk förmåga – vad betyder det i så fall? Utifrån teorin kommer jag att analysera sådana begrepp. Här är det relevant att studera också det övergripande syftet med gymnasieskolans verksamhet. Hur rangordnas rekommendationerna, uppgifterna och målen explicit och implicit? Det kan vara fruktbart att kartlägga just de implicita riktlinjerna. Ofta

kännetecknas texter av återkommande teman och begrepp. Ibland står de utskrivna, men kan också förekomma underliggande. Ett genomarbetat stycke innehar i regel någon form av nyckelmening som bestämmer riktningen för kommande eller föreliggande formuleringar (Hellspong & Ledin 1997, s. 123f). Under rubriken *Grundläggande värden* i läroplanen lyder den första meningen ”Skolväsendet vilar på demokratins grund” (Skolverket 2011A, s. 5), vilket är att betrakta som en sådan nyckeltext. Resten av stycket refererar implicit till denna ansats, vilket således gör att det även kan förstås som en tolkning av begreppet demokrati. De uttryck som demokrati får kan sedan förstås och analyseras utifrån min teori.

Vid sådana analyser är även individualiseringen ett viktigt perspektiv. Har styrningen av skolan, och dess mål och rationalitet, påverkats av denna process? Hur perspektiveras elever: som grupp, som individer, som entreprenörer eller samhällsmedborgare? Kan skolans kollektiva uppdrag tänkas ha förskjutits mot en mer individanpassad styrning?

Jag förhåller mig således relativt fritt till mina teoretiska utgångspunkter för att kunna diskutera studiens resultat i så god utsträckning som möjligt. Detta eftersom den ”verklighetsbaserade” delen av analysen i både del två och tre till stora delar refererar till min teori. I någon mening kan därför studien sägas innehålla en teoriprovande funktion. Dess resultat kan alltså diskuteras både utifrån tesens och teorins hållbarhet. Huruvida resultatet kan ses som en helt objektiv verklighet är svårt att säga, då det mycket svårt att göra en sådan heltäckande studie. Vad som däremot låter sig göras är att ställa slutsatser mot den samhällsvetenskapliga utgångspunkt som uppsatsen tagit, och därifrån resonera kring vilken ideologisk funktion GY11 och den svenska skolan kan tänkas fylla i dagens samhälle.

5. Skola + ideologi = sant?

”Utbildning är centralt både för den enskilde och för samhället i stort. En likvärdig och kunskapsfokuserad skola möjliggör en konkurrenskraftig ekonomi och ett samhälle som håller samman.” (Statsrådsberedningen 2013)

Framträdande teman i GY11

I denna analysens första del använder jag den ideologikritiska ansatsen för att, med hjälp av min teori, förstå läroplanen för den svenska gymnasieskolan, GY11. Jag har främst koncentrerat mitt läsande kring de tre första kapitlen *Skolans värdegrund och uppgifter*, där grunden för den svenska skolan och dess verksamhet redogörs, *Övergripande mål och riktlinjer*, i vilket normer, värden, kunskaper, arbete- och samhällsliv avhandlas, samt *Examensmål för alla nationella program* som konkretiserar de två första kapitlen i förhållande till de specifika gymnasieprogrammen. Jag har även lagt ett särskilt fokus vid kursplanen för ämnet samhällskunskap då den i allra högsta grad hanterar sådana ämnen som i första hand ligger till grund för denna uppsats. Efter noggrann läsning av särskilt dessa delar har några klara teman utkristalliserat sig. Dessa förstås utifrån den teori som tidigare presenterats. I den andra delen av analysen – *Ideologi och makt i GY11* – drar jag slutsatser kring studiens resultat, diskuterar GY11:s ideologiska maktutövning samt resonerar kring begreppen *techne*, *episteme* och *fronesis* och deras förhållande till makten och det samhälleliga system som verkar idag.

Den instrumentella kunskapen

Citatet i inledningen av detta kapitel yttrades av statsminister Fredrik Reinfeldt vid den senaste regeringsförklaringen. Formuleringen ”[en] kunskapsfokuserad skola” skulle i sammanhanget förstås bättre med omkastningen ”en ändamålsfokuserad kunskapsskola”. I GY11 är nämligen kunskapen som sådan främst till för att användas som en resurs. Den måste motiveras utifrån nyttoaspekt snarare än värden, och är också överordnad dessa⁷. I de övergripande målen som anger riktningen för utbildningsverksamheten är det skolans ansvar att eleverna utvecklar kunskaper som ger dem ”godtagbar nivå av yrkeskunnande”, gör eleven ”väl förberedd för

⁷ Att kunskapen står i ett särskilt fokus på gymnasieskolan visar sig även då rubriken *Kunskaper* läggs före *Normer och värden*. I läroplanen för grundskolan är ordningen den omvända (Skolverket 2011B). De normer och värderingar som utbildningen säger sig arbeta för är alltså underordnade kunskapens mål ju äldre eleverna blir.

högskolestudier” eller ”uppnår en förberedelse för etablering på arbetsmarknaden” (Skolverket 2011A, s. 9). Det är viktigt att eleven kan ”använda sina kunskaper som redskap”, och att varje elev ”ökar sin förmåga att analysera olika valmöjligheter och bedöma vilka konsekvenser dessa kan ha” (ibid). Detta mål rimmar väl med Webers (1983) ändamålsenliga rationalitet där just betoningen ligger på kalkylerande av konsekvenser och övervägandet av de för uppgiften mest användbara medlen. Legitimiteten för kunskapen och användningen av denna står att finna i techne-termer, det vill säga ett praktiskt-produktivt syfte. Detta märks inte minst i examensmålen för gymnasieprogrammen. Förvisso är det att betrakta som naturligt att det industritekniska eller handels- och administrationsprogrammet har en praktisk yrkeskunskap som första syfte, men samtidigt är det svårt att se varför de värden ska genomsyra hela utbildningen inte får någon plats under dessa program, när de kan få det under samhälls- och humanioraprogrammet.

Emellanåt nämns värdeord i form av förståelse, reflektion och samverkan med andra kulturer, oavsett exempelvis kön eller socioekonomisk bakgrund i examensmålen. Vid dessa fall är det dock uteslutande ändamålsrelaterat, oftast med koppling till arbetsliv. Exempelvis är det viktigt för eleverna på bygg- och anläggningsprogrammet att ”diskutera olika perspektiv på människors livsvillkor i samhället”, men inte för att det är ett medmänskligt värde eller en grund för gott handlande, utan för att bättre hantera kundrelationer och arbetsplatsförhållanden (Skolverket 2011A, s. 19). Likaså ska eleverna på hotell- och turismprogrammet ”diskutera och reflektera kring hur traditioner och etiska uppfattningar påverkar människor *och deras efterfrågan på service*” (min kursivering) (a.a., s. 29). Att sätta en punkt efter en formulering om vikten av att leva sig in i andra människors situation, se sig själv i ett större sammanhang och finna en samhällelig mening och förståelse i detta verkar inte vara aktuellt. Även om det under rubriken *Normer och värden* står att utbildningen ska utformas i överensstämmelse med flera värden som demokrati, mänskliga rättigheter och individens frihet (a.a., s. 11), som vi också ska återkomma till, verkar det universella syftet med dessa värden vara tämligen isolerat till denna rubrik. Till bruket av värdeord som motivator skall jag återkomma under rubriken *Ideologi och makt i GY11*. Det finns anledning att förstå läroplanens bruk av värden – både som motiv och mål – utifrån en ideologiaspekt, men kanske också som en invändning mot eller utveckling av min teori.

Värden, kunskap och handling – tre skilda företeelser

Den uteblivna kopplingen mellan värde, kunskap och handling kännetecknar den rationalitet som Habermas (1984) talar om. I Aristoteles (1988) handlingssystem existerar episteme, techne och

fronesis tillsammans som praktiker, var och en för sig viktiga för samhället. Förvärvandet av fronesis, den styrande, politiska kunskapen, förutsätter möjlighet och förmåga att diskutera det goda, se sig själv i andra och se processen och handlandet som ett mål i sig. Den ändamålsenlighet som i GY11 genomsyrar syftet med förståelse och acceptans för kulturer, handlande och bakgrund bortser just från detta sista tillägg – att se processen och handlandet som fullgott mål. Den teknologiska mål-medel-rationaliteten kan spåras i detta. Det är inte målrationalt acceptabelt att upphöja en verksamhets process eller en värdebaserad pågående strävan efter det goda som en legitim praktik i sig. I enlighet med Habermas (1984) resonemang om teknokoloniseringen av samhälle, rationalitet och basen för handlande, kan vi formulera paradoxen att även sådant som betydelsen av att omfattas av värden samt arbetet för förmågan utveckla dessa, också med nödvändighet kräver ett techne-orienterat ändamålsrationellt argument för att uppfattas som legitimt. Det finns en motsägelse i att utbildningssystemet skall arbeta för förståelse, reflektion och solidaritet – som i sig skulle kunna betraktas som nödvändiga i en fronesis-baserad praktik – men sedan frekvent relaterar och motiverar utvecklandet av sådana värden i enlighet med flexibla marknadstermer och kund-konsumentrelationer. I GY11 förekommer trots det normer och värden som pekar mot en medborgerlig fostran. Demokratiska arbetsformer, fostran till rättskänsla samt stärkandet av förmågan att se värden i en kulturell mångfald är exempel på sådana (Skolverket 2011A, s. 5). Dessa värden kan ses som ett uttryck för att skolan i någon mening fortfarande, som Carleheden (2002) hävdar, har ett uttalat fostringssyfte och ett medborgarformande uppdrag.

Dessutom ska elever utveckla kritiskt tänkande (Skolverket 2011A, s. 7, 9, 10, 17, 33, 49). Det kritiska är emellertid i de allra flesta avseenden endast kopplat till källkritik och förmågan att kunna söka och granska information för att sedan fatta väl övervägda beslut. Denna snäva definition av kritiskt tänkande är problematisk sett till den bild av människans falska medvetande som Marcuse (1968) målar upp. De flesta av våra behov (läs: konsumtion, tillfredsställelse, valfrihet) är konstruerade produkter av och till syfte att bevara det rådande systemet. För att se bortom denna falska verklighet behöver vi medvetandegöras om dessa strukturer och ges verktyg att ifrågasätta och utmana dominerande uppfattningar och förutfattade begrepp och synsätt på individ och samhälle. Detta kritiska förhållningssätt innebär således mer än att tolka och värdera information. Detsamma gäller de värden skolan ska verka för.

Idag ska skolan förmedla ”beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället” (Skolverket 2011A, s. 6). Dessa är då exempelvis demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter. Men om den gemensamma referensramen i samhället byggs på

individualitet, liberal demokrati baserad på rättigheter, negativ frihet och konstruerade behov; om vi, som Bauman (2000) menar, omfattas av den nyliberala ideologins logik och fullt accepterar den sociala strukturen som verklig, given och i det närmaste av naturen bestämd – vad händer då med vårt kritiska tänkande? Ett icke-definierande tillika ett icke-problematiserande av begrepp som demokrati, rättvisa och frihet innebär i praktiken ett försanthållande av den redan befintliga definitionen. Med en utgångspunkt i fronesis skulle kunskap om demokrati, frihet och jämlikhet kunna innebära ett handlande i demokrati, frihet och jämlikhet – en reell handlingspraktik snarare än en kunskapsnivå som ska mätas eller en elevomröstning om vilken dag provet skall vara. Det kan också ifrågasättas huruvida det överhuvudtaget är möjligt att tala om beständiga, alltså i det närmaste över tid oföränderliga, kunskaper. Ett sådant påstående implicerar antingen en historielöshet med tanke på att människors uppfattning om demokrati eller mänskliga rättigheter näppeligen är att betrakta som historiskt varaktig, *alternativt* en slutsats om att vi idag nått en fulländad demokrati värd namnet; således ett för framtiden fastslaget klubbade av vår tids liberal(upplysta) demokratidefinition. Mer eftersträvansvärt i fråga om beständighet, hade varit ett öppet och intressefritt samtal om vad som är bra, rätt och gott för människan och samhället. Detta är emellertid betydligt svårare när det kritiska sovrandet enbart riktas mot informationsflöde och intryck snarare än mot strukturer, normsystem och social kontext. Att förmedlandet av kunskap ”förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden” (Skolverket 2011A, s. 8) är naturligtvis sant, men föreskriver ett oerhört stort ansvar till den enskilde läraren medvetenhet, då läroplanens dominerande kunskapsinställning väjer från faktisk värdepåverkan, handling och maktanalys⁸.

Viljan och syftet med införlivandet av värden i utbildningen är i grunden gott och skulle kunna ligga till grund för ett värderationellt handlande med eftersträvansvärd ”internationell solidaritet” som följd (a.a., s. 7). Emellertid verkar benägenheten att skrapa på ytan, väja för problematisering och ett djupare kritiskt tänkande samt det ofta techne-baserade syftet med förmåga till inlevelse och förståelse, tendera att snarare överskugga och reproducera än att överbrygga de maktstrukturer och åsiktsbildningar som var tanken att motarbeta.

⁸ Vad gäller talet om beständiga kunskaper och skolans och lärarens ansvar och maktposition kan det vara värt att återigen återgå till Foucaults diskursbegrepp för att föra in ytterligare ett perspektiv på makt. Makten bör inte ses som något som enbart produceras, reproduceras eller fördelas enligt politiska beslut, eller i det här fallet utbildningsföresatser. Det är något som ständigt ”görs” i våra sociala vardagliga praktiker – diskurser - och den makt som tillskrivs skolan bör snarast ses som ett uttryck för den i samhället rådande diskursen. Alla som verkar inom skolan – elever och personal – är alltså på samma gång såväl bestämda som bestämmare av makten (Foucault 2003, s. 39, 254). Foucault menar dock att verkligheten inte låter sig refereras till då den endast består av strukturerande diskurser. Detta motsäger på sätt och vis ideologikritikens grundsats om att avslöja den falska verkligheten, men å andra sidan visar också Foucaults resonemang på en komplexitet i frågan om makt som inte är att underskatta.

Marknadsanpassning: den utbildningspolitiska arbetslinjen

Ett tydligt exempel på detta återfinns i examensmålen för ekonomiprogrammet. Detta program, som skulle kunna antas gå på djupet i ekonomins alla delar, fokuserar på företagsekonomi och juridik. Målen präglas dock av en frånvaro av maktperspektiv och strukturell analys och det kritiska tänkandet är också här reducerat till att ”söka, sovra, analysera och värdera information” (a.a., s. 41). Kursplanen för samhällskunskap anger att undervisningen ska belysa samhällsfrågor ”utifrån olika tolkningar och perspektiv” (a.a., s. 143). Då ekonomi och samhälle måste sägas vara starkt sammanlänkade är det befogat att hävda avsaknaden av ett sådant perspektiv gällande ekonomiprogrammets syfte. De värden och den öppenhet som utbildningen talar om lyser med sin frånvaro. Det närmaste examensmålen kommer detta handlar om historisk kunskap om ekonomi samt det populära begreppet ”hållbar utveckling”⁹ i relation till miljö, ekonomisk och social synpunkt. Hållbar utveckling är ett för stort begrepp att analysera här, men det skulle inte vara orimligt att påstå att den ekonomiska dimensionen av hållbar utveckling – om nu det kritiska tänkandet och perspektivrikedomen skall få någon som helst giltighet – borde innefatta en maktanalys, en medvetenhet om produktionsstruktur och globalisering samt en koppling till demokrati. Värdegrundsvärdena jämställdhet, frihet och alla människors lika värde är i högsta grad relevanta att problematisera i förhållande till det kapitalistiska systemet. Rationalisering av produktion i form av exploatering, krossande av fackföreningar samt barnarbete världen över måste ges en analys. Ett samhällsmedvetande skapas inte av att säga att dessa konsekvenser är dåliga och att de borde förbjudas. Det krävs en kunskap om fenomenens grund som utvecklas genom diskussion kring logik och legitimitet för reformer, verksamheter och handlingar; den rationalitet som Marcuse (1968) menar också skapat samhällets nya kontrollbehov i form av identitetsskapande och konsumtion (Bauman 1998; 2002; 2008). Det krävs en kunskap om dess absoluta grund i kapitalismen och den nyliberala ideologin som, genom samhällets produktionsapparat och de nya kontrollredskapen i form av skapade behov, har institutionaliserat den tekniska rationaliteten som allenarådande legitimationsfaktor.

I detta kan vi hitta den naturliga förklaringen till att ekonomiprogrammet och övriga läroplanen präglas av marknadstermer såväl till syfte som till språk. Elevernas utveckling i yrkes- och arbetsliv står ständigt före delaktigheten i samhällslivet (Skolverket 2011A, s. 6). Skolan skall även främja ”*entreprenörskap, företagande och innovationstänkande*”. I samma stycke fastslås

⁹ Enligt Kommittén för utbildning för hållbar utveckling (2004) definierat som ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (SOU2004:104, s. 32). Definitionen är ursprungligen formulerad av FN.

det att ”entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier” (a.a., s. 7). Detta verkar vara en oomstridd sanning och återkommer som ett tydligt tema, främst i de yrkesinriktade programmen. Vikten av kunskap om företagande, marknadens villkor och elevernas egen kreativitet och entreprenöriella förmåga att starta, driva och utveckla företag och verksamheter är ett betydande syfte, oavsett om det gäller Barn- och fritidsprogrammet (a.a., s. 17), Naturbruksprogrammet (a.a., s. 33) eller Teknikprogrammet (a.a., s. 51).

Marknadsanpassningen märks också under rubriken *Utbildningsval – arbete och samhällsliv* under de övergripande målen och riktlinjerna med utbildningen. Samarbetet med näringsliv, arbetsmarknadens parter och branschorganisationer är av största vikt för kvalitativ information vad gäller studievägledning för beslut om utbildningsval, särskilt när det gäller yrkesutbildningen (a.a., s. 13). Samhällslivet verkar i det närmaste förbises. Sammantaget verkar det vara viktigare att anpassa skolan och politiken efter marknadens och systemets villkor än att låta politiken präglas av ett öppet och kritiskt samtal om strukturer, makt, etik och livsvillkor – ett samtal med målet att forma ett samhällsmedvetande om systemet. Det är emellertid svårt då, som jag redan visat, värden i allt högre grad snarare kopplas samman med entreprenörskap och marknadsstrategi än med etiskt handlande och samhällelig förståelse.

Flexibilitet och individens ansvarstagande

I samband med anpassning till marknaden påpekas även vikten av flexibilitet och förståelse för samhällets föränderlighet. Kunskapskompetensen ”det livslånga lärandet” kopplas bland annat till den tekniska processen, miljöfrågorna och förändringarna i arbetslivet. Det är därför viktigt att ständigt vara beredd att förnya sig. Initiativförmåga, entreprenörskap och följsamhet i arbetslivet självständigt och med andra är viktiga kompetenser för att bemöta de nya krav som förändringarna ställer (a.a., s. 7). Som förberedelse är det ett uttalat mål att varje elev utvecklar ”självkänedom och förmåga till studieplanering”, ”medvetet kan ta ställning till fortsatt studie- och yrkesinriktning på grundval av samlade erfarenheter och kunskaper” samt ”förstår behovet av personlig utveckling i yrkeslivet” till följd av den tekniska utvecklingen (a.a., s. 13f). Eleven ska även ta *personligt* ansvar för studierna, utöva aktivt *inflytande*, stärka sin tilltro till den *egna* förmågan till initiativtagande och att *påverka* sina villkor (min kursivering) (a.a., s. 12f).

Skolan skall alltså tillhandahålla möjligheterna för allt detta men det är till stor del individens eget ansvar att själv medvetet välja utbildnings- och yrkesväg, att skaffa sig självförtroende nog att utöva påverkan och inflytande, att lägga upp sin studieplan och, inte minst, förstå vikten av

att det inte är fråga om en check-lista utan en spiral – ett livslångt åtagande – som inte bara innebär en evig anpassning till nya arbetsformer och teknologi utan också en strid ström av information som kräver tolkning, analys och rationell handling för att hålla individen flytande över den flexibla arbetsmarknadens kravnivå. I enlighet med dessa värden skall även varje skola sträva efter ”flexibla lösningar för organisation, kursutbud och arbetsformer” (a.a., s. 8) samt anpassa utbildningen efter elevers önskemål och inflytande (a.a., s. 15f).

Läroplanens starka marknadsanpassning och tillit till individens förmåga till anpassning och ansvar kan förklaras med den teknologiska rationalitet och den individualiseringsprocess jag tidigare redogjort för. I och med den tekno-vetenskapliga utvecklingens framfart och dominerande position i strukturerandet av samhällsförhållandena och produktionsvillkoren tappar det politiska systemet gradvis kontrollen över samhällsutvecklingen och de värden och intressen som kan tänkas styra denna (exempelvis solidaritet, jämlikhet, reella möjligheter, frigörelse, osv.). Detta gäller naturligtvis även realiserbarheten för utbildningssystemets mål. Den reella politiska, ekonomiska och sociala makten är inte längre koncentrerad till politiken. Som Beck (1998) visar präglar denna rationalisering även arbetsmarknaden som, via möjligheten till specialisering, nu ställer krav på flexiblare anställningsformer. En arbetsmarknadens insatsstyrka om man så vill. Därför är det viktigt att eleverna lär sig att flexibilitet är *bra*, att arbete också innebär kreativa förslag och att anpassning efter marknaden är ett viktigt värde för ett lands tillväxt och sammanhållning. Något tillspetsat kan det hävdas att samhället inte längre är en gemenskap utan en marknad, där målet stavas tillväxt snarare än solidaritet. Framförallt är ansvaret för att se till att detta system fungerar och upprätthålls inte längre ålagt arbetsgivare eller stat utan i allt högre grad den enskilde individen. Som grund för legitimeringen av det ökade individfokus som präglar läroplanen och skolan finns valfrihet, frihet och flexibilitet som givna sanningar och för samhället nödvändiga komponenter. Möjligen finns det skäl för den oro som Hargreaves (1998) uttrycker rörande utbildningens mål och möjligheter till följd av den starkare betoningen av konkurrens, såväl inom marknadsområdet som det individuella (a.a., s. 66).

Målstyrning, kontroll och mätbarhet

Samtidigt som frihet och flexibilitet är viktiga ledord så framträder ett parallellt tema i form av mätning, kontroll och målstyrning i GY11. De nationella målen ges en dominerande ställning och återkommer under flera rubriker. Likvärdigheten i skolan formuleras genom dessa nationella mål (Skolverket 2011A, s. 6) och varje skolas utveckling ska anpassas i enlighet med dessa. För

att säkerställa detta krävs dock ständig prövning och utvärdering av processerna inom skolan (a.a., s. 8). Även om reformerna utanför GY11 inte är min studies centrala forskningsobjekt kan det vara värt att nämna det fria skolvalet, det ökade antalet friskolor och den decentraliserade kommunaliseringen av skolan som några bidragande orsaker till att en ökad tonvikt läggs vid utvärdering av verksamheten. I ett utbildningssystem som till viss del tappat sin centrala överblick blir kontrollen över apparaten och den ekonomiska aspekten allt viktigare.

Alla gymnasieprogram har uttryckliga examensmål och kursplanerna för de gymnasiegemensamma ämnena har alla tydligt definierade stycken om centralt innehåll och utförligt formulerade kunskapskrav. Eleven skall även kunna ”bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen”. Det är alltså viktigt att eleverna lär sig vikten av att förstå och motsvara en kravbild. Kvalitén består dock i mätbara kunskaper. För detta får kursplanen i samhällskunskap agera exempel, inte minst för att det ämnet tydligast tar upp frågor om demokrati och *skulle kunna* bidra till ett ökat samhällsmedvetande hos eleverna. Betygsskalan, exemplet och kritiken mot det är dock generellt för kursplanerna i allmänhet. Kunskapskraven är formulerade med betyg E – C – A som huvudsteg. Skillnaden mellan dem avgörs i regel genom att eleven översiktligt och enkelt (E), utförligt och välgrundat (C) eller nyanserat och komplext (A) redogör, argumenterar för eller drar slutsatser om hur samhällsförhållanden påverkar exempelvis individer och grupper eller individens konsumentroll.

Hur ”bra” kunskapskraven är sett till innehåll och formulering avgörs med vilken utgångspunkt de bedöms. Ser vi på dem utifrån en liberal samhälls- och demokratisyn tar de upp relevanta begrepp. I det centrala innehållet märks demokrati (lokal nivå, nationell nivå och EU), mänskliga rättigheter, folkrätt, individ- och gruppidentitet samt arbetsmarknad och privatekonomi (hämtat kurs 1a1 – den kurs *alla*, inklusive yrkesprogrammen, läser). Det kritiska tänkandet är även i detta ämne definierat som en kompetens att samla, bedöma och bearbeta information (a.a., s. 143-149). Om vi däremot ser samhällskunskapen som en del av Aristoteles (1988) bild av samhällskonsten, med uppdrag att forma ett *samhällsmedvetande*, ett kritiskt tänkande bortom att sova information, saknar kraven och det centrala innehållet dessa aspekter. Det är inte heller givet att en kursplan i samhällskunskap med förvärvandet av politisk kunskap och klokhet som syfte nödvändigtvis hade haft specifika kunskapskrav. I vissa avseenden kan processen i sig anses vara ett fullgott mål, exempelvis när det gäller strävan efter det goda (ibid). Samhällskunskapen skulle kunna utmana elevernas sinne till att självt ifrågasätta dominerande förhållningssätt, precis som Habermas emancipatoriska kunskapsintresse uttrycker. Ett ”mål”, om det begreppet tillåts i sammanhanget, utifrån fronesis skulle kunna vara att elever i allt högre utsträckning tänker,

förstår och agerar med ett samhälleligt gott för ögonen, ett handlande som föregås och grundläggs av en medvetenhet om det större sammanhanget, om strukturer och om förståelsen för deras uppkomst och påverkan. Den typen av praktisk kunskap är dock svår att ställas till svars för den mätning och kontroll som krävs av utbildningssystemet. Kunskapskravens nuvarande uppbyggnad motsvarar däremot kravet på mätbarhet även i ämnet samhällskunskap. Så länge kraven på kontroll och mätbarhet existerar med en stark ställning är det svårt att motivera icke-mätbar kunskap, en viss typ av handlande eller strävan, eller ett visst medvetande.

Ideologi och makt i GY11

När dessa teman nu diskuterats är det hög tid att ställa sig Frågan: varför ser det ut så här? En inledande sportrelaterad liknelse får illustrera. I varje Premier League-klubb formulerar styrelsen mål för säsongen. Vissa resultat skall uppnås för att spelare och tränare skall få behålla jobbet och kunna kvittera ut bonusar. Ingen ifrågasätter denna modell. Oerhörda summor står nämligen på spel och såväl tränare som spelare är fullblodsproffs, väl införstådda med sin situation. I ungdomslaget i en svensk småstadsförening råder inte samma premisser. Där värderas andra saker högre, så som socialt samspel, utveckling och gemenskap. Naturligtvis är även dessa föresatser i någon mening mål, men de omfattas inte av ett kvantifierbart värde i form av en Champions League-plats i tabellen. Vad exemplet försöker visa är att en verksamhet inte bara *råkar* bli mål- och resultatstyrd. I fallet fotbollsklubben blir den det när den blir en del av en hårdare verklighet – när den utsätts för yttre påtryckning och tvingas rätta sig in i det ekonomiska ledet. Jag vågar påstå att samma struktur ligger till grund för rationaliseringen av den svenska skolan. Ett tecken på detta är att GY11onekligen ger uttryck för en teknologisk rationalitet.

Rationalitetsprägel

Med tydlighet och ständigt återkommande exempel är denna slutledning den mest rättvisande om vi skall säga något om GY11:s rationella struktur. Även om det finns ansatser till nyansering pekar såväl övergripande som detaljerad läsning i denna riktning. Vi kan slå fast en relativt genomgående ändamålsenlighet i fråga om målet med förvärvandet av både kunskaper och värden. De argument och motiveringar som framförs för vikten av att utveckla dessa anges enligt en techne-modell, vars syfte ligger i nyttan och konsekvensen snarare än i processen. Huruvida detta kan härledas till en medveten politik, som Englund (2005) till viss del hävdar, eller som

Frankfurtskolans tradition bjuder, en omedveten anpassning till systemet är svårt att avgöra. En slutsats som däremot låter sig dras är att legitimiteten för såväl våra individuella val som de utbildningspolitiska reformerna grundar sig i ett nyttomaximerande. De kan vara aldrig så *goda* – de omvänder omöjligen synen på systemet om de inte uppfyller nyttokravet, och i sådana fall bekräftar de ännu en gång strukturen. Då den politiska framgången, liksom elevens, bestäms av en instrumentell rationalitet *måste* den vara mätbar och följa en kalkylerbar mall.

Således verkar tesen om den instrumentella, ändamålsenliga och teknologiska rationalitetens dominans (Horkheimer & Adorno 1944/1997; Marcuse 1968; Weber 1983; Habermas 1984; 1990) i viss mån bekräftas av GY11. Om vi återgår till modellen där *techne*, *episteme* och *fronesis* som perspektiv verkar i samhället genom institutioner och praktiker tycks det alltså förefalla som att *techne* intagit en dominerande ställning. Detta resulterar i att makten i första hand fördelas och brukas enligt *techne*-struktur och *techne*-strategi. Politiken baseras, som vi sett, inte längre på en politisk *fronesis*-kunskap utan på intressen och anpassning. *Episteme*, alltså vetandet och klarsyntheten, kunskapen om världen och forandet av världsbilden, har inte längre samma relevans vare sig i samhälls-, yrkes- eller vardagsliv. Vi, samhällsmedborgarna, står helt enkelt under denna struktur och lär oss att leva och handla i enlighet med den – utan att ifrågasätta. I likhet med hur fotbollsspelaren med tiden förstår att träning i första hand inte är viktigt för lagkänsla utan för prestation lär sig alltså eleven på samma vis att kunskapens syfte är att vara resurs och nytta snarare än att bidra till vaga och icke-mätbara värden som medmännisklighet eller, för all del, det *goda* i sig. På så vis socialiseras elever in under en maktstruktur med *techne*-förtecken och i *den* bemärkelsen kan skolan sägas fylla en reproducerande funktion.

Kunskapen kan också i någon mening sägas anta formen av en ideologisk vara, något att konsumera. På samma sätt som produkten i Maxvarufetischism får en falsk beskrivning i form av bytesvärdet, är det idag möjligt att, så som Gustavsson (2014) hävdar, tala om hur kunskapen enligt samma princip tillskrivits ett marknadsmässigt bytesvärde. Kunskapen är inte längre relationell eller demokratisk. Istället har den, precis som människan själv, underkastats tingens lag vilken omformulerar dess syfte efter konsumtionslogiken som knyter dess huvudsaklighet till uppfyllande av individuella intressen (Horkheimer & Adorno 1944/1997; Bauman 2008).

Politiskt och socialt innehåll

Som jag nämnde i inledningen är det inte helt enkelt att hävda att läroplanen per definition alltid reproducerar en viss klasstruktur eller vissa politiserade normer och värden. Om en reproduktion

äger rum menar jag att den består i ett visst systematiskt tänkande överordnat, men samtidigt strukturerande, för synen på den sociala och politiska dimension som exempelvis Englund (2005) och Bourdieu (2008) talar om. GY11 märker ut vissa rätta normer, värden och synsätt på kunskapen och dess syfte. I vissa avseenden är läroplanen i allra högsta grad politisk (ibland genom att *inte* ta ställning), men ibland är det nästan möjligt att tala om en avpolitisering, åtminstone ur ett kritiskt samhällsvetenskapligt perspektiv. Skolan, liksom samhället i övrigt, drar sig tillbaka till förmån för individens ökade ansvar för sina val, sitt liv och i förlängningen också sina fel och uteblivna framgångar (Beck 1998; Bauman 2002).

Det politiska avståndstagandet rör även det kritiska tänkandet och den sociala aspekten. Det är, säger läroplanen, viktigt att vi lär oss att förstå människor från andra kulturer och med olika etniciteter och socioekonomisk bakgrund. Den svenska skolan ska även verka för jämställdhet, alla människors lika värde och, inte minst, individens frihet. Samtidigt ser vi ett Sverige och en värld med närvarande klassklyftor, segregation, rasism och patriarkala strukturer. Det är så klart behjärtansvärt att försöka *förstå* andra människor, men det utesluter inte att ställa sig frågan om *varför* det ser ut som det gör. Det hade varit möjligt att problematisera homogenitet och heterogenitet, att föra in ett tydligt närvarande maktperspektiv kopplat till etnicitet, kön och social struktur, men här missas den politiska dimensionen. Ett övergripande strukturellt grepp på tillvaron saknas genomgående i läroplanen. Det kritiska förhållningssätt som eleverna skall utveckla handlar som bekant om att värdera information med målet att fatta väl överlagda beslut - alltså en i det närmaste prickfri definition av ändamålsrationalitet. Ett sådant kritiskt tänkande omöjliggör systemkritik och samhällsmedvetande, eftersom ett skolboksnyttjande av det i praktiken innebär en perfekt reproduktion och ett upprätthållande av hela systemets grundidé. På så vis riskerar läroplanen att bli överslätande, ytlig och, för att använda ett populärt skolkritiskt begrepp, ”flummig”. Det viktiga är inte att elever utvecklar en nyfikenhet och fallenhet att undersöka orsaker till samhällsförändringar och se bortom den omedelbara verklighet de upplever. Huvudsaken är istället att de lär sig att värdera beslut efter användbara kunskaper och erfarenheter så att de på ett sömlöst sätt kan hantera människor som på olika sätt interagerar med situationer i vardags- och arbetsliv. Kritiken är förvisso tillspetsad, men det ligger en fara i att nöja sig med att endast oreflekterat hantera, förstå och samarbeta. Ett samhälle med stark individualism motverkar inte denna genom att utbilda elever att omfattas av den. Läroplanen riktar sig således till allt och inga. Den anger universella mål, men präglas onekligen av partikularism. Skolan riskerar därmed en ytlig debatt om strukturella fenomen. Mobbning och rasism i skolan kan komma att behandlas lätt, från fall till fall, snarare än att genom ett bredare samhällsmedvetande undersöka bakomliggande faktorer för dess tillkomst och existens.

Den nyliberala ideologin – osynlig och icke-konfessionell maktutövning

Detta svepande och i viss mån överslätande drag hos läroplanen innebär i många fall, som jag visat, ett upprätthållande av det system inom vilket den är skapad. Framförallt beror detta på tre saker: betoningen av de värden och kunskaper som systemet bygger på, det närmast moraliska hävdandet av deras legitimitet samt det okritiska tillkännagivandet av dagens samhälle och samhällsutveckling som naturlig.

Till att börja med är alltså GY11, som jag visat, starkt influerad av ändamålsenlighet, individualism och marknadsanpassning. Entreprenörskap, företagsamhet, individens frihet och ansvar, de rationella valen och den flexibla arbetsmarknaden är alla normer och kompetenser som ges ett högt värde. Upphöjandet av sådana faktorer som för samhället nödvändiga och nyttiga företeelser bottenar i en i grunden instrumentell och endimensionell världsbild. Ett försanthållande av exempelvis den negativa friheten och nyttomaximeringens förtjänster kan verka som medel för att upprätthålla obalanserade maktstrukturer i ett system som på samma gång skapar välfärd och klassklyftor. Eller som Marcuse (1968) hävdar: de nya formerna av kontroll genom institutionalisering av en endimensionell rationalitet hindrar människans tanke- och handlingsfrihet från att nå sin potential (a.a., s. 19). Häri ligger även Habermas betoning av den kritiska teorins möjlighet att utveckla människans fulla potential (Eriksen & Wiegård 2000).

Marcuse (1968) och Habermas (1984) teori om teknologi och techne-dominans har mycket att säga, men samtidigt tycks det som att dagens nyliberala ideologi behöver ytterligare förklaringsmodeller. Om techne och teknologiideologin vore alltigenom dominerande skulle varje argument, varje reform och varje utsaga om samhället avkrävas en legitim techne-motivering. Så verkar dock inte vara fallet. Tvärtom intar såväl läroplan som riksdag och regering en värdeposition för att tala för sin sak. I generella ordalag skulle exempelvis ägande ur ett techne-hänseende motiveras utifrån positiva effekter för köpkraft eller tillväxt, men en kritik av detsamma bemöts snarare med argument om inskränkning av individens frihet av typen: ”det är viktigt att alla individer har rätt till självbestämmande och sina fria val”. Denna negativa frihet är alltså inte enbart en konstruerad rättighet, utan betraktas i det närmaste som ett naturtillstånd. Ett ifrågasättande av den skulle alltså innebära inte bara ett politiskt brott, utan ett intrång i den mänskliga naturen. *Motivet* med friheten eller skolans marknadsanpassning kan alltså legitimeras utifrån techne-termer, och görs oftast så, även om det föregås av en i grunden moralisk hållning. Reflektionen gäller givetvis även mindre frågor som införandet av individuell studieplan och en ökad elevantpassning inom utbildningen, vilket, som vi har sett, motiveras utifrån vikten av att eleven lär sig att som individ använda sin frihet och sina val på ett för situationen rationellt sätt.

Det finns anledning att vara försiktig i slutledningarna kring detta. En möjlig reflektion är att de värden som räknas upp i läroplanen i själva verket avskärmat sig från definitionen av att vara värde. Hos de moderna teoretikerna förutsätter ett värde en förankring i ett kulturellt och socialt resonemang, men läroplanens värden uttalas och förstås snarare utifrån en techne-rationalitet *trots* att de, enligt Aristoteles (1988), i grunden omöjligt kan ingå i denna. En förklaring till denna framställning, och frånvaron av ifrågasättande skulle kunna härledas till uppfattningen om vårt samhälles frigjordhet. Bauman (2000) menar just att den nyliberala ideologin undergräver kritiken mot sig själv genom att intala samhället att den inte finns. Den sociala verklighetens ”återkalleliga” logik gör samhällstillvaron objektiv (a.a., s. 149). Vi har det som vi har det för att det är som det är. Detta är en oerhört effektiv makt. Om den dominerande uppfattningen är att dagens samhälle till skillnad från nazismens Tyskland, kommunismens Sovjet eller fascismens Italien, är fritt från ideologi innebär det närmast en hegemoni. Då finns det anledning att tala om en osynlig och icke-konfessionell maktutövning¹⁰; ett hävdande av det egnas neutralitet; en falsk beskrivning av världens och verklighetens villkor; en ideologi. En ideologisk maktutövning som befäster föreställningen om samhällets förhållanden som givna motverkar möjligheten att forma ett samhällsmedvetande som innefattar förmåga att *ifrågasätta* givna antaganden, se *bortom* den verklighet vi erfar och *medvetandegöra* om de strukturer som formar våra livsvillkor.

På samma gång kan det vara värt att faktiskt hålla fast vid den potentiellt positiva kraften i att värden faktiskt, om än med svårtolkad och diskutabel grund, fortfarande kan vinna legitimitet i ett ändamålsrationalistiskt samhälle. Det finns utrymme för förhoppning om att skolan och framförallt samhällskunskapen, med en strukturell medvetenhet och ett djupare kritiskt tänkande, skulle kunna frammana ett öppnare samtal kring makt och begreppslig mening. Frihet är exempelvis ett i grunden positivt ord och strävansmål, men förutsätter en diskussion om dess innebörd för att vara levande. Idag verkar läroplanen för gymnasieskolan i stora delar för ett statiskt bevarande av den skenbart neutrala negativa friheten. En större samhällsmedvetenhet skulle utmana denna och andra givna uppfattningar och på så vis öppna för en mer fronesis-orienterad offentlighet. Utsikterna till detta verkar dock vara övervägande negativa.

¹⁰ Jfr Dahlins (1989) resonemang om hur dagens sekulära samhälle förordar en ”neutralitet” i religionsundervisningen, och hur denna neutralitet ändock är att betrakta som ett tydligt ställningstagande i relation till religionens roll och relevans i dagens samhälle (a.a., s. 4).

6. Sammanfattning

Uppsatsen har haft för avsikt att utifrån ett kritiskt samhällsvetenskapligt perspektiv belysa de normer, värden och kunskaper som starkast dominerar GY11. Syftet med studiet av dessa har varit att, med fokus på rationalitet och ideologi, åskådliggöra huruvida och i vilken grad GY11 – och därigenom den svenska gymnasieskolan – verkar för att motverka eller upprätthålla dominerande och falska beskrivningar av den verklighet vi upplever. Resultaten och slutsatserna av arbetet visar att GY11 i hög grad präglas av den ändamålsrationalitet som Weber, Habermas och Marcuse menar är resultatet av vårt samhälles byråkratiserande teknifiering. De kunskaper och värden som anses vara viktiga och eftersträvansvärda för samhället, men framförallt för individen, bör därmed vara nyttiga och användbara. Betoningen av individen och dennes frihet och ansvar kan förstås utifrån individualiseringsteorier och nyliberalismens starka tro på den negativa friheten. Detta innebär att såväl samhälle som läroplan avpolitiserar genom att individen åläggs större delen av ansvaret för sitt liv. Allt detta bidrar till att friheten, maktfördelningen och den sociala strukturen alltmer uppfattas som given och ”objektiv”. Således finns det visst fog för att tala om GY11 som ett medel för ideologi som överskuggar delar av grunden till samhällets missförhållanden. Ett försanthållande av ideologins verklighetsbild avskärmar det kritiska tänkandet *från* den strukturella samhällsmedvetenheten *till* ett upprätthållande av systemets idé genom rationellt övervägande och i första hand nyttomaximerande beslutsfattning och handling.

Studiens metod, den ideologikritiska analysen, och dess teoretiska utgångspunkter, den kritiska samhällsvetenskapen här företrädd av Marcuse, Habermas, Bauman och Beck, har format och påverkat resultatet. Jag vill mena att en liknande studie utifrån dessa premisser skulle generera i stort sett de slutsatser som jag dragit. Den teori och metod jag valt att använda mig av har visat sig vara relevant och användbar för att förstå GY11 och den svenska skolan i förhållande till sin samhälleliga kontext. Däremot är det omöjligt att hävda en absolut heltäckande tolkning i ämnet, i synnerhet med en studie av denna storleksklass. Valet av teori och metod innebär också ett bortval av perspektiv med potentiellt hög relevans. Dessutom bör flera begrepp i uppsatsen, exempelvis entreprenörskap, livslångt lärande och hållbar utveckling, djupare undersökas för att rättvist kunna diskuteras i relation till ideologi, teori och verklighet. Med utgångspunkt i studiens resultat och de slutsatser som dragits beträffande ideologisk maktutövning och rationalitet skulle en kommande fördjupande analys kunna behandla den senmoderna demokratin i teori och praktik samt dess möjligheter, begränsningar och egentliga syfte i dagens samhälle.

Referenser

Primärt analysmaterial

Skolverket. (2011A). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

Tryckta källor

Adolfsson, Carl-Henrik. (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning och demokrati* (2), vol. 21, s. 15-38.

Alvesson, Mats, Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Alvesson & Deetz. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Aristoteles. (1988). *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos

Bauman, Zygmunt. (1998). *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Daidalos

Bauman, Zygmunt. (2000). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos

Bauman, Zygmunt. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos

Bauman, Zygmunt. (2008). *Konsumtionsliv*. Göteborg: Daidalos

Beck, Ulrich. (1998). *Risksamhället*. Göteborg: Daidalos

Bergström, Göran, Boréus, Kristina (red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur

Boëthius, Ulf, Fornäs, Johan. (1990). Senmoderna dimensioner. *Ungdom och kulturell modernisering, FUS-rapport nr 2*, s. 9-57. Stockholm/Stehag: Symposion

Bourdieu, Pierre. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag

Carleheden, Mikael. (2002). Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning och demokrati* (3), vol. 11, s. 43-72.

Castells, Manuel. (2000). *Informationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur. Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos

- Dahlin, Bo. (1989). *Religionen, själen och livets mening: en fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Dewey, John. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur
- Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Englund, Tomas. (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos
- Eriksen, Erik Oddvar, Wiegård, Jarle. (2000). *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur
- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Foucault, Michel. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag
- Gustavsson, Bernt. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, Bernt. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber
- Gustavsson, Peter. (2014). Samhällskunskapsämnets kris. I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang. – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, s. 269-284. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap
- Habermas, Jürgen. (1984). *Den rationella övertygelsen. En antologi om legitimitet, kris och politik*. Stockholm: Akademilitteratur
- Habermas, Jürgen. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos
- Hargreaves, Andy. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hellspång, Lennart, Ledin, Per. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Horkheimer, Max, Adorno, Theodor. (1944/1997). *Upplysningens dialektik*. Göteborg: Daidalos
- Kommittén för utbildning för hållbar utveckling. (2004). *Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av kommittén för utbildning för hållbar utveckling (SOU 2004:104)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Liedman, Sven-Eric. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag

Lyotard, Jean-Francois. (1984). *Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press

Marcuse, Herbert. (1968). *Den endimensionella människan*. Stockholm: Aldus/Bonnier

Marx, Karl. (2013). *Kapitalet: första boken. Kapitalets produktionsprocess*, upplaga 4. Lund: Arkiv förlag

Ritzer, George. (2009). *Sociologisk teori*. Stockholm: Liber

Utbildningsdepartementet (2008). *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Regeringens proposition 2008/09:87. Stockholm: Regeringskansliet

Wallerstein, Immanuel. (1979). *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press

Wallerstein, Immanuel. (2007). *Världssystemanalysen. En introduktion*. Hägersten: Tankekraft förlag

Weber, Max. (1983). *Ekonomi och samhälle: förståelsesociologins grunder. 1. Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper*. Lund: Argos/Palmkrons

Ziehe, Thomas. (2003). *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts

Elektroniska källor

Dagens Nyheter. (2014). "Vi vill ha betyg från fyran och externt rättade prov." <http://www.dn.se/debatt/vi-vill-ha-betyg-fran-fyran-och-externt-rattade-prov/> [2014-04-29]

Skolverket. (2011B). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan> [2014-05-26].

Skolverket. (2013A). *Kraftig försämring i PISA*. <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208> [2014-04-29]

Skolverket. (2013B). *Vad styr verksamheten?* <http://www.skolverket.se/skolformer/karta-over-utbildningssystemet/grundskoleutbildning/grundskola/vad-styr-verksamheten-1.190428> [2014-04-29]

Socialdemokraterna (2010). *Tal vid förtroenderådet. Mona Sahlins anförande vid förtroenderådet den 4 december 2010*. <http://www.socialdemokraterna.se/var-politik/arkiv/partiordforanden/mona-sahlin-/tal/2010/tal-vid-fortroenderadet/> [2014-05-19]

Statsrådsberedningen (2013). *Regeringsförklaringen 17 september 2013*. <http://www.regeringen.se/sb/d/3039/nocache/true/dictionary/true> [2014-05-25]