



# EXAMENSARBETE

AVANCERAD NIVÅ

Hösten 2014

Sektionen för lärande och miljö  
Utbildningsvetenskap

## Reproduktionens frigörelse

En analys av det svenska utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion

Författare

Erik Gustavsson

André Lovensjö

Handledare

Peter Gustavsson

Examinator

Staffan Stranne



# Abstract

Syftet med föreliggande studie är att analysera Bourdieus teori om den sociala och politiska reproduktionen i relation till det senmoderna svenska utbildningssystemet. Uppsatsens tes är att denna reproduktion begränsades och reglerades under den svenska välfärdsstaten, där skolan sågs som ett centralt verktyg för att motverka samhällets klasshierarki, men att den idag frigjorts genom modernitetens radikaliserade processer. Med utgångspunkt i den dialektiska metoden, samt i teorier om rationalisering, marknadsstyrning, individualisering och avpolitisering, utreds giltigheten i Bourdieus teori samt den senmoderna reproduktionens förändrade uttryck. Ett urval av de senaste decenniernas utbildningspolitiska reformer och läroplaner utgör det primära empiriska materialet, men uppsatsen diskuterar och kompletteras även av tidigare studier i ämnet. Analysen av den senmoderna utbildningskonceptionen visar på en ökad rationalisering vad gäller styrning och kunskapssyn, samt en normalisering av och anpassning till marknadsprinciper i utbildningssystemet. Detta får sociala och politiska konsekvenser i form av en tydlig ansvarsförskjutning från stat till individ, samt en övergripande avpolitisering gällande utbildningens syfte och funktion. Vi drar slutsatsen att utbildningssystemets sociala reproduktion har stärkts och att förändringarna i samhällets strukturella ordning medfört en reproduktion som visar sig i form av ökad individualisering och avpolitisering.

Nyckelord: avpolitisering, Bourdieu, det fria skolvalet, dialektik, friskolereformen, GY11, individualisering, kommunaliseringen, marknadsstyrning, rationalitet, reproduktion, utbildning



# Innehåll

1. Inledning.....	6
Syfte och frågeställningar.....	8
2. Bakgrund: <i>Reproduktionen</i> .....	9
Utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion.....	9
<i>Språket och det symboliska våldet</i> .....	10
<i>Kapital och habitus</i> .....	11
Den svenska välfärdsstaten som motkraft.....	12
3. Den radikaliserade moderniteten.....	14
Rationalisering.....	15
Marknadsstyrning.....	16
Individualisering.....	18
Avpolitisering.....	21
4. Den dialektiska metoden.....	25
Dialektikens roll i uppsatsen.....	26
Metodkritik.....	27
5. Reproductionens frigörelse.....	29
Utbildningssystemets och skolkunskapens rationalisering.....	29
Mot marknaden genom valfrihet och entreprenörskap.....	32
Nio miljoner syften: Utbildning för individens skull.....	36
Den avpolitiserade skolan.....	40
6. Sammanfattning.....	45
Referenser.....	47

# 1. Inledning

Ämnet för denna uppsats är den välfärdsstatliga skolan, den nutida senmoderna skolan samt Bourdieus teori om utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion. Enligt Bourdieu har inte utbildningssystemet enbart till uppgift att lära elever att skriva, räkna och läsa. Det fyller även en funktion att befästa samhällets sociala hierarki. Arbetets tes är att den svenska skolan, som en del av en större politisk modell, verkade som motkraft mot denna reproduktion under välfärdsstaten, men att de senaste 25 årens reformer och läroplaner avreglerat och avvecklat såväl intentioner som möjligheter till detta. Syftet med uppsatsen är att genom Bourdieus reproduktionsteori analysera den senmoderna skolans utbildningskonception<sup>1</sup>.

Vid tiden då Bourdieu genomförde den forskning som ligger till grund för dessa slutsatser (60- och 70-talet) präglades det svenska samhället av något som kan kallas det välfärdsstatliga projektet. Under denna period kännetecknades arbetsmarknads- och utbildningspolitiken av en strävan mot jämlikhet och offentligt driven välfärd (Rothstein, 1986, s. 91f.). Ett sådant projekt kräver ett övergripande helhetsgrepp om samhället och styrningen av det – en större berättelse. I denna strävan beskrevs skolan som ett verktyg att forma medborgarna till förverkligande och deltagande med syftet att skapa ett jämlikt samhälle. Alva Myrdal uttryckte saken på följande vis vid socialdemokraternas partikongress 1969: ”Utbildningspolitiken har av jämlikhetsgruppen betraktats som det strategiskt viktigaste instrumentet för att rasera klassgränserna” (a.a., s. 94).

Ett tydligt mål med utbildningspolitiken var alltså riktat mot den politiska och sociala reproduktionen som, enligt Bourdieu, har sin grund i det kapitalistiska systemet. Skolan fungerar som en institutionaliserad del av konflikten mellan arbete och kapital, alltså av de strukturer som utgör grunden för det kapitalistiska samhället. Detta betyder att skolan, genom att befästa en klasstruktur, blir ett verktyg för systemets bevarande. Att motarbeta klassreproduktion i skolan är alltså detsamma som att i någon mening begränsa kapitalismens inflytande. Under 1900-talet utmärkte sig Sverige i hanterandet av denna kapitalismens huvudkonflikt, genom en förening av marknadskrafter och statligt driven välfärd (Rothstein, 2010, s. 185). Såväl intentionerna med utbildningspolitiken som resultaten av den pekar mot att den moderna svenska skolan både ville, och till viss del lyckades, fungera som en motkraft mot klassreproduktion.

---

<sup>1</sup> Englund använder utbildningskonception som ett sammanfattande begrepp för den större idén om utbildningens funktion och syfte, samt dess relation till samhällets strukturella sociala, politiska och ekonomiska nivå (Englund, 2005, s. 257ff.). En av uppsatsens frågeställningar handlar i denna mening om att, med hjälp av Bourdieu och teorier om senmodernitetens processer, lyfta fram essensen i dagens senmoderna utbildningskonception.

Här är det dock på sin plats att betona den systemiska nivån. Ett samhälles normer, kultur och förhållningssätt kan inte *enbart* förstås som ett resultat av politiska reformer och allmän opinion. Det finns, och krävs, fler perspektiv för att förstå. Vi behöver inkludera strukturella grepp, maktförhållanden och teknisk utveckling i vår analys av samhället. Detta menar såväl Bourdieu som hela den kritisk-teoretiska samhällsvetenskapen (Alvesson & Deetz, 2000, s. 94ff.).

Alltsedan 1970- och 80-talet har dock samhället i stort, socialdemokratin i allmänhet och välfärdsstaten i synnerhet utvecklats och omformulerats. Förändringen av välfärdsstaten har möjligen inneburit att motkraften mot den sociala reproduktionen avtagit genom att inte längre besitta samma institutionella och strukturella förutsättningar. Detta får konsekvenser för giltigheten i Bourdieus teori. Vid denna tid kritiserades välfärdsstaten för att driva makten *från* medborgarna *mot* en tydlig centralstyrd statsapparat (jfr Rothstein, 2010, s. 37f.).<sup>2</sup> Implementeringen av välfärdsstaten i samhället präglades i allt högre grad av en ökande byråkratisering genom att beslut om individers välfärd i större utsträckning fattades av tjänstemän. Kritiken mot välfärdsstaten rörde alltså främst 1) maktfullkomligheten och den oundvikliga kränkningen av medborgarens självbestämmande, men även 2) dess ineffektivitet i form av statlig styrning (Rothstein & Blomqvist, 2008, s. 35). Liberala kritiker såg möjligheterna till förbättrad kvalité genom en ökad marknadsanpassning där olika aktörer, under marknadens logik om utbud och efterfrågan, tillåts bedriva offentlig verksamhet för såväl statens som medborgarnas räkning, så kallat NPM - New Public Management (a.a., s. 46, 52). Den institution som medborgarna hade minst inflytande på till följd av det ökande centralstyret var just utbildningen, som även sågs som ineffektiv. Kommunaliseringen av skolan blev reaktionen på denna kritik, och genom den försköts större delar av verksamhetsansvaret för skolan till en lokal kommunal nivå (Betänkande av Utredningen om skolans kommunalisering, 2014, s. 34, 54-57).

Den tes vi driver bygger på att det moderna samhällets processer idag har radikaliserats. Vårt nutida samhälle präglas exempelvis av en tilltagande rationalisering (jfr Weber, 1983). Därför effektiviseras och målstyrs flera verksamheter. Även skolan påverkas av denna utveckling, vilket enligt flera kritiker leder till en uppvärdering av instrumentella kunskaper och en nedprioritering av normer och värden (Liedman, 2011, s. 12, 103ff., 115-119). Genom kommunaliseringen bemöttes den kritik vi tidigare nämnt: makten flyttades närmare medborgarna och styrningen effektiviserades genom att lokala anpassningsbehov lättare skulle kunna tillgodoses. Ytterligare två reformer bör nämnas: friskolereformen och det fria skolvalet. Friskolereformen ger möjlighet

---

<sup>2</sup> En relativt utbredd uppfattning rörande välfärdsstatens misslyckanden är att de framkallas av dess framgångar. Välfärdsstaten, hävdar Beck (1995), är ”genom sina framgångar politiskt förstelnad, om inte kvävd”. Genom sin implementering når den, så att säga, slutpunkten för sin egen existens som politisk kraft (a.a., s. 182).

för privata aktörer att, med skattemedel, bedriva utbildningsverksamhet så länge de följer rådande lagar och förordningar. Det fria skolvalet ger i sin tur rätten till föräldrar att välja vilken skola deras barn skall gå i. Även dessa reformer kan ses som svar på ovanstående välfärdsstatskritik. Genom valfriheten och friskolorna förskjuts regleringen och inflytandet, men även ansvaret, över utbildningssystemet från staten och politiken till marknaden och individen. Om denne däremot *inte* hanterar sin nyvunna frihet på ett lämpligt sätt kan reformerna tänkas få motsatt effekt: social segregation och ökad ojämlikhet.

Likt många sociologiska analyser (Bauman, 2002, Beck, 2002, Giddens, 1999, Žižek, 2001) ser vi en påtaglig individualisering som potentiellt riskerar äventyra den samhälleliga solidariteten till följd av avsaknaden av gemensamma erfarenheter och kulturella möten. Om den kollektiva inriktningen – som var en av grunderna, tillika förutsättningarna, för folk- och medborgarhemmet – överges för en individualistisk samhälls- och individsyn kommer inte längre politiken och utbildningssystemet att kunna verka som en motkraft mot social reproduktion. Ovanstående resonemang om decentralisering och marknadsanpassning av skolan samt moderniseringsprocessernas konsekvenser leder oss till tesen att Bourdieus teori om utbildningssystemets reproduktion har större giltighet i dagens svenska skola än under exempelvis 60- och 70-talets. Ytterligare en fråga väcks dock, gällande vad som reproduceras. Om det nu förhåller sig som vår tes gör gällande – är det då givet att det fortfarande handlar om normer, kulturellt förhållningssätt och klasstruktur som i Bourdieus ursprungliga teori? Eller reproducerar utbildningssystemet självreflexivitet och individualisering? Kan det rent av vara så att det finns positiva trender mot ökad social jämlikhet, men möjligen i en annan form än tidigare?

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att analysera det senmoderna svenska utbildningssystemet i relation till Bourdieus teori om utbildningens sociala och politiska reproduktion.

För att kunna uppfylla syftet och samtidigt pröva Bourdieus reproduktionsteori formulerar vi följande övergripande forskningsfrågor:

- (i) *Vilken giltighet hade Bourdieus teori om utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion i den välfärdsstatliga skolan?*
- (ii) *Vilken giltighet har Bourdieus teori om utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion i den nutida senmoderna skolan?*
- (iii) *Vad kännetecknar reproduktionen i den senmoderna utbildningskonceptionen?*



## 2. Bakgrund: *Reproduktionen*

För att ge en ytterligare fördjupad bild och förståelse av Bourdieus reproduktionsteori och den svenska skolans historiska kontext kommer vi i följande avsnitt att utveckla Bourdieus begrepp samt ge en övergripande redogörelse av den svenska välfärdsstaten.

### Utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion

Inom det utbildningssociologiska fältet har få teoretiker haft samma betydelse som den franska sociologen Pierre Bourdieu. Bourdieu formulerade begrepp och teorier för att studera en mängd företeelser som mode, klass, manlighet och makt. I relation till skola och utbildning är det dock, som vi nämnt, verket *Reproduktionen* (Bourdieu, 2008), utgivet första gången 1970 tillsammans med Passeron, som haft störst inflytande. Bokens argumentation bygger vidare på den forskning Bourdieu ägnade sig åt under 60-talet, verket *Les Héritiers – Arvtagarna*, beträffande studenters ”ansträngningar att erövra Kulturen samtidigt som samma Kultur bemäktigar sig dem” (Broady, 2008, s. 179), samt hur förvärvandet av högre positioner verkade vara knutet till vissa tillgångar, ofta sammanhörande med en särskild klasstillhörighet (Broady 1990, s. 215). I *Reproduktionen* uppehåller sig Bourdieu vid frågan om utbildningssystemets sociala, kulturella och politiska reproduktion. Såväl grundskolan som den högre akademiska utbildningen bidrar till att befästa sociala klasskillnader och hierarkier till fördel för de redan privilegierade. I klarhet inrymmer utbildningssystemet en ständigt pågående process för att legitimera en viss politisk, social och ekonomisk ordning genom att förmedla ett visst förhållningssätt till exempelvis språk, kultur och lärande. Detta är *Reproduktionens* övergripande tema (Bourdieu, 2008, t.ex. s. 175).

En delförklaring till detta är att de som arbetar i skolan, lärarna, kan sägas forma och tillhöra en någorlunda homogen medelklass. Liksom i alla sociala grupper finns det inom medelklassen vissa utmärkande kännetecken, beteenden och sociala koder när det kommer till normer och kultur. I denna gemensamhet ligger också en likartad syn på rättvisa, talang och strävanden vilket medför ett samstämt sätt att se på lärande och bedömning. I förlängningen leder detta till ett systematiskt missgynnande av vissa sociala grupper som avviker från det dominerande förhållningssättet till språk och kultur. Denna på samma gång socialiserande och utestängande process kallar Bourdieu för *symboliskt våld* (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977, s. 22f.).

Det vore dock direkt felaktigt att tro att detta grundar sig på en illvillig och medveten strategi från lärarnas sida för att uppnå en högre status eller liknande. Systemets förmedling är given av de institutionella och sociala förhållanden som strukturerar och legitimerar själva processen (Bourdieu, 2008, s. 170f.). Först och främst grundar sig hela förloppet förutsättning i två, för utbildningssystemet, grundläggande krav, nämligen 1) dess neutralitet – dvs. en uppfattning om att bedömning och behandling av individer inte sker på någon annan grund än prestation och ansträngning – och 2) dess auktoritet – alltså ett erkännande av utbildning som *rätt* till varje medborgare och av skolan som naturlig förmedlare av denna rätt (Berner et al, 1977, s. 50f.). Utan dessa medgivanden saknar hela utbildningssystemet legitimitet. Med det sagt är inte utbildningssystemet neutralt utan måste förstås i relation till det omgivande samhällets normer, till politiska strävansmål och till marknadsmässiga relationer (a.a., s. 21f.). Skolan fungerar som överförare av en bestämd ideologi inom vilken normer, språkbruk och kulturella värderingar inryms (Englund, 2005, s. 140-142). Enligt Bourdieu representerar följaktligen den konkreta lärandesituationen den dominerande klassens intressen och kultur (Berner et al., s. 22).

### *Språket och det symboliska våldet*

Denna implementering sker bland annat genom språket, vilket är avgörande för människors möjligheter att hantera kulturen. Förhållandet till det särskilda skolspråket kan vara mer eller mindre naturligt, men säger något om den sociala ställningen (a.a., s. 163f.). Utbildning och språk har ett nära förhållande. Språket blir viktigare ju högre upp man kommer – högstadiet, gymnasiet, universitet, forskning. Den språkliga ”kompetensen” – förmågan att uttrycka abstraktion, strategier, fenomen, blir ett allt mer avgörande verktyg för att kunna hantera kulturen och uppfylla de symboliska krav som ställs. Eftersom fördelning av denna språkliga förmåga skiljer sig i samhället – och eftersom utbildningssystemet befäster och legitimerar denna differentiering genom att belöna ett särskilt språk, en särskild kultur – har pedagogiken oerhörda utmaningar (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004, s. 162). I ett klassrum, franskt som svenskt, finns i regel en enorm mångfald språkliga praktiker och förhållanden skapade utifrån skilda betingelser, i olika kontexter och differentierad social position. Det är således omöjligt för lärare att skaffa sig ett upplyst förhållande till sitt eget språk, till elevernas språk och till elevernas tolkning av lärarens språk. En sådan pedagogik skulle kräva kunskap om de sociala och strukturella villkor som producerar skillnaden i språklig kompetens mellan lärare-elev och mellan elev-elev – en kunskap om hur olika samhällsklasser tillägnar, uppfattar och använder språket – eller helt enkelt ett annat maktförhållande mellan samhällsklasserna (Bourdieu, 2008, s. 173-175).

## *Kapital och habitus*

Två begrepp som inte kan förbises när man talar om Bourdieus teorier är kapital och habitus. Inom alla sociala sammanhang är vissa tillgångar eller resurser högt värderade och genererar anseende, fördelar eller liknande. Dessa tillgångar, av Bourdieu kallade kapital, kan förekomma som *sociala* medel i form av kontakter, som *kulturella* genom exempelvis en särskild utbildning eller språkbruk eller via rent *ekonomiska* faktorer (Broady, 1998, s. 3). Det intressanta i sammanhanget är det *symboliska kapitalet*, enkelt uttryckt det kapital som erkänns och erhåller förtroende. Vad som räknas som symboliskt kapital regleras alltid kontextuellt. Varje socialt fält kan sägas fungera som ett spel, eller en marknad, där fältet självt avgör vilka egenskaper och tillgångar som är gångbara och gynnsamma i spelet. Därmed kan olika typer av kulturellt kapital generera möjlighet till olika positioner inom olika fält (Bourdieu, 1993, s. 270, Broady, 1990, s. 171). I en utbildningssociologisk kontext formulerar begreppet ett verktyg för att förstå den reproducerande process som beskrivits ovan. Skolmiljön, representerad av lärarna, utpekar och premierar vissa elever som intelligenta och ansvarstagande eftersom de uppfyller ramen för det symboliska kapital – språkliga och kulturella tillgångar – som tillskrivs värde i den aktuella miljön (Broady, 1998, s. 6).

Ett närbesläktat begrepp är *habitus*, som bygger på en mycket enkel grundprincip. Bourdieu beskriver innebörden i följande berömda formulering: ”Habitus är inte bara en strukturerande struktur som organiserar praktikerna och hur de uppfattas, utan också strukturerad struktur: den princip för indelning i logiska klasser som organiserar sättet att uppfatta den sociala världen är själv en produkt, ett resultat av att samhällets uppdelning i sociala klasser existerar i förkroppsligad form” (Bourdieu, 1993, s. 300; 2010, s. 166). Habitus är alltså en beskrivning av hur allt vi erfar – uppfostran, utbildning, arbete, relationer, liv och död – formar och strukturerar vårt sätt att tänka, handla och förstå i en bestämd situation eller i ett avgränsat sammanhang. Erfarenheterna och våra kollektiva minnen är så att säga inristade i våra kroppar och fungerar som ett ordnande och ständigt föränderligt verktyg. Vi bär alltså sociala förhållanden inom oss. Följaktligen har varje individ en habitus som kan vara mer eller mindre användbar, mer eller mindre anpassad för att spela det sociala och kulturella spel som krävs inom exempelvis klassrummets väggar (Broady, 1990, s. 228f.; 1998, s. 16-18). Och därmed finns även en tydlig klassaspekt knuten till varje persons habitus. Olika sociala bakgrunder producerar särskiljande effekter som alltså även dessa ger uttryck för en social position (Bourdieu, 2010, s. 166). Utbildningssystemets symboliska våld utövas över alla som vistas inom det, men de elever som saknar en habitus med de, för spelet, ”rätta” dispositionerna kommer återkommande att sakna redskap för att såväl uppfylla som förhålla sig till normen av den ”duktiga” eleven.

## Den svenska välfärdsstaten som motkraft

Under 1900- talet sker en utveckling i det svenska samhället som leder till att det svenska systemet vad gäller välfärd skiljer sig från andra länder. Det är inte finansieringen eller omfattningen av det som gör det unikt, utan de fundament det vilar på: generell universalism, effektivitet, medborgarnas rättigheter samt jämlikhet. Den svenska modellen kom att bli ett mycket omfattande och effektivt redskap för att öka levnadsstandarden i Sverige. Esping-Andersen (i Thullberg & Östberg, 1994) menar att om dessa principer ska kunna upprätthållas måste välfärdsmodellen vara påkostad och för att möjliggöra detta måste marknadens inblandning begränsas (a.a., s. 75, 91). Esping-Andersson är tydlig med att poängtera att det är de unika sociala och historiska förhållandena som gjort att den svenska modellen har vuxit fram. Således har både den socialdemokratiska politiken men även förutsättningarna för den svenska välfärden formats av det moderna samhällets strukturella ordning.

I Sverige handlar det välfärdsstatliga projektet om en vision där det tydliga målet är att utjämna ojämlikheten. Redan 1928 talade Per-Albin Hansson om folkhemmet och visionen om att:

...det goda hemmet känner icke till några privilegierade eller tillbakasatta, inga kelgrisar och inga styvbarn. Där ser icke den ene ner på den andre, där försöker ingen skaffa sig fördel på andras bekostnad, den starke trycker icke ner och plundrar den svage. I det goda hemmet råder likhet, omtanke, samarbete, hjälpsamhet. Tillämpat på det stora folk- och medborgarhemmet skulle detta betyda nedbrytandet av alla sociala och ekonomiska skrankor, som nu skilja medborgarna i privilegierade och tillbakasatta, i härskare och beroende, i rika och fattiga, besuttna och utarmade, plundrare och utplundrade (Edberg, 1948, s. 152).

Jämlikhetsidealet bygger på att alla skall ha rätt till en grundläggande trygghet: folkpension, arbetslöshetsförsäkring, barnbidrag och bostadsbidrag var några av de reformer som infördes (Rothstein, 1986, s. 91-92). Jämlikhet har hela tiden varit central i den svenska tanken om välfärd från en minimal välfärdssektor i början på 1900-talet, till en senare mer omfattande, men denna strävan delades av tillväxtmål och socialdemokraternas vilja att behålla makten (Esping-Andersson i Tullberg & Östberg, 1994, s.76-77).

Välståndet ökade drastiskt i Sverige vilket ledde till en ny kraft inom politiken. En tydlig medelklass växte fram och hade nya krav (jfr Beck, 1995, s. 182). Socialdemokraterna hade räknat med att den politik som var inriktad på arbetarklassen även skulle blidka medelklassen men det visade sig vara en felberäkning. Det krävdes anpassning av politiken efter den starkare medelklassen för att behålla makten. Jämlikhetstanken gjorde att även arbetarklassen omfattades av dessa reformer (a.a., s. 88-89).

Den tilltagande industrialiseringen och strukturrationaliseringen ledde till ett ökat behov av utbildade medborgare. Något som på 1960- talet ledde till problematik var att gymnasieskolan inte anpassades till 1962 års grundskolereform. Den gymnasiala utbildningen visade på segregande effekter. Utredningar gällande skolan på 1960-talet användes för att lägga grunden till en skola som skulle öppna upp för ett fortsatt lärande även efter skolan. Utbildningsväsendets i många avseende heterogena organisation med skiftande utbildning och utbildningsmöjligheter samt många olika typer av skolor åtgärdades genom ett enhetligt gymnasium för alla elever som fortsatte studera. Utredningar som föregick LGY70 lyfte hur skolans organisering till viss del cementerade klassklyftorna, något som införandet av de nya reformerna till viss del skulle motverka. Det fanns ett behov av utbildade medborgare, men de existerande fortsättningsutbildningarna motsvarade inte behovet, vare sig för att tillgodose den föränderliga arbetsmarknaden eller för ett framtida behov (1960 års gymnasieutredning, 1963, s. 132). En tydlig ställning att verka som motkraft gällande skolans tydliga segregation blev LGY70 som under mål och riktlinjer tydligt ger uttryck för en mer jämlik skola:

"För att hon skall kunna finna sig tillrätta i tillvaron måste hon under utbildningen få öva sig att leva i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna" (LGY70, s.17)

Bourdieu menar att varje pedagogisk verksamhet förutsätter en social avgränsning och legitimering. Vad som förmedlas, vem som förmedlar, vem som tar emot, vilken kod som används, och – slutligen och i sammanhanget viktigast – ”det speciella sätt som påbördandet och inpräglingen av meddelandet ska ske på, det sätt som gör den förmedlade kunskapen till legitim” (Bourdieu, 2008, s. 154). I skolan, liksom i alla andra sociala sammanhang och fält, är det till ens fördel att besitta vissa kapital eller en viss habitus. Utbildningssystemet riskerar institutionalisera och särskilt belöna ett visst språk, en viss kultur, och vissa sociala klasser – och därmed missgynna andra – vilket leder till problem för samhället. Här har politiken en delikat uppgift att lösa. I Sverige såg vi under stora delar av 1900-talet en politik som betonade jämlikhet och kollektiv, men som blev kritiserad för maktfullkomlighet, ineffektivitet och ett kränkande av individens, tillika medborgarens, rättigheter. Idag ser vi ett samhälle som gått mer emot en tro på marknadens principer – även inom utbildningssystemet – och som ger valfrihet och individ en framträdande roll. Vilken betydelse detta får för den sociala och politiska reproduktionen i dagens utbildningssystem är arbetets centrala tema.

### 3. Den radikaliserade moderniteten

De senaste 250 åren är en historia om tron på människan och hennes förnuft. Under samma period har berättelsen om samhället – dess grund och dess organisering – varit föremål för såväl intellektuella som väpnade strider. De stora ideologierna som konservatismen, socialismen och liberalismen har återkommande mätt krafter och idéer. Under denna period vinner industrialiseringen och kapitalismen mark. I det samhälle som brukar kallas för det moderna<sup>3</sup> sågs oöverträffade möjligheter till produktion, arbete och välfärd, till stor del möjliggjorda av det teknologisk-materiella framsteget. Här startar den process som Weber benämnde som rationalisering. Denna utveckling, ofta kallat för det modernas projekt, är komplext och svårt att definiera som avgjort positivt eller negativt. Dess följder har beskrivits som såväl förtryckande som frigörande (Boëthius & Fornäs, 1990, s. 13). Här närmar vi oss detta teoriavsnitts syfte: Att beskriva och diskutera den radikaliserade moderniteten. Det förhåller sig nämligen så att de senaste decenniernas samhällsförändring präglas av en radikalisering av det modernas processer, en skenande maskin som vi riskerar tappa kontrollen över (Giddens om modernitetens ”juggernaut”, Giddens, 1996, s. 131). Om denna förändring talar sociologerna.

Här finns det anledning att säga något om den begreppsliga diskussion som förs angående vad vi egentligen skall kalla dagens samhälle, då det uppenbarligen inte längre kan kallas för det moderna. Mången samhällsvetenskaplig teoretiker har gjort försök att karaktärisera det nutidas kännetecken med etiketter som högmodernt, senmodernt, reflexivt, individualiserat eller postmodernt. Kärt barn har många namn. I regel behandlar dock dessa diagnoser liknande teman. I centrum står industrialiseringen och kapitalismens radikaliserade processer, och det är också de som är relevanta att diskutera i relation till Bourdieu och det svenska utbildningssystemet – inte att i första hand bestämma vad vi skall kalla vårt samhälle. Vi har valt att använda begreppet senmodernt, då det på ett tydligt sett markerar en förskjutning och utveckling av det modernas strukturer. Av samma tydliggörande anledning utgår vi i detta teoriavsnitt ifrån en särskiljning av de processer vi analyserar. I själva verket, vilket kommer att märkas, är de varandras förutsättningar och konsekvenser. Det nutida samhällets komplexitet, samt uppsatsens omfång, är ännu en anledning till det gedigna teoretiska ramverket, vilket är av stor vikt inom den kritiska teori som vår dialektiska metod grundar sig i (Alvesson & Sköldberg, s. 2008, s. 331).

---

<sup>3</sup> Giddens placerar dess begynnelse i det postfeodala Europa, som präglas just av nämnda industrialisering och kapitalismens framväxande institutioner, se Giddens, 1999, s. 24.

Innan vi återgår till begreppet rationalisering vill vi nämna Tingstens (1966) utsaga om döden för de klassiska ideologierna. Som kontrast till de inledande orden om ideologiernas kamp hävdar Tingsten att de stora berättelserna om samhället vinner allt mindre mark under 1900-talet. Politiska partier anammar i hög grad varandras politik och profilfrågor, vilket skapar en sakfrågeorienterad partikulär politik, utan intresse för visioner och större värden (a.a., s. 14-17). Om vi inledningsvis bekräftar denna tes – det finns det visst fog för – återstår frågan om de politiska anspråken i det svenska utbildningssystemet och huruvida dessa är möjliga att förstå utifrån en större berättelse om samhället, eller om de reducerats till partikulära intressen.

## Rationalisering

När det gäller det moderna samhällets utveckling finns det anledning att återgå till de samhällsvetenskapliga ”klassikerna” Marx och Weber som i sammanhanget studerade vetenskap, byråkrati och kapitalism som viktiga beståndsdelar. Industrialiseringen möjliggjorde en allt mer effektiv varu- och förnödenhetsproduktion genom maskinteknik och fabriker. Weber menar att den tekniska utvecklingens logik kräver en tyglade byråkratisering för att behålla sin dynamiska karaktär. Produktionens rationalisering är alltså grunden för den moderna utvecklingen (Giddens, 2007, s. 116f.) Weber lyfter fram flera typer av rationalitet, där målrationaliteten är den som bäst definierar och finner sig till rätta i den kapitalistiska produktionen. I denna rationalitet utgörs grundpremisen av ett för handlingen bestämt mål – exempelvis en slutprodukt eller en viss konsekvens – som avgör och legitimerar handlingens utformning. I ett kapitalistiskt organiserat spel för produktion och ekonomi, som kräver kontroll och insyn över resurser, tillverkning och planering, är en sådan ändamålsenlig strategi särskilt lämpad (Weber, 1983, s. 18f., 41-46, jfr Habermas, 1984, s. 46). Weber hävdade att en rationell ekonomi, för att utvecklas, kräver samhällskrafter som definieras av icke-ekonomisk rationalitet som exempelvis religion, stat eller konst (Ritzer, 2009, s. 120-124). Problemet, hävdar Marcuse, är att den teknisk-kapitalistiska produktionsapparatsens logik kommer att dominera och bestämma villkoren för såväl vårt samhälles institutioner som vårt förnuft, våra personliga behov och våra sociala relationer. Teknologin är i den meningen inte längre ett neutralt vetenskapligt projekt utan har genom sin egen natur blivit politisk (Marcuse, 1968, s. 14-20).<sup>4</sup> I ett resonemang med utgångspunkt i Webers målrationalitet och Marcuse utsaga om dess institutionalisering sammanför Habermas (1990) begreppen i teorin om livs- och systemvärlden. Habermas hävdar att den mänskliga

---

<sup>4</sup> En tes som därmed ifrågasätter Tingstens ”ideologiernas död” – möjligen är tekniken vår tids ideologi, jfr Habermas, 1984, s. 95.

förmågan till förståelse, identitet och mening är beroende av en åtskillnad mellan system- och livsvärld (a.a., s. 99-110, 336-338). Idag har livsvärlden emellertid koloniserats av systemvärldens rationalitet (den systemiska, strategiska), vilket får konsekvenser på både individuell, statlig och institutionell nivå. När den teknologiska rationaliteten avgör och legitimerar vårt handlande även socialt får människan svårt att se bortom sig själv och sina intressen, och därmed utveckla olika former av solidaritet (Habermas, 1984, s. 14f., Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004, s. 183-187). Denna utveckling får konsekvenser för en institution som utbildningssystemet. Drar vi resonemanget till sin spets skulle det inte kunna existera några verkligt universella och realiserbara utbildningspolitiska mål om den demokratiska medborgaren och det goda samhället. Nu finns det skäl att anta att det inte är riktigt så besvärligt ställt, men inte desto mindre är frågan värd att ställa: Vilken *verklig* uppgift har egentligen skolan idag och vad *kan* den göra sett till den rådande rationaliteten? En annan fråga beträffande rationalitet handlar om styrningen av skolan. Möjligen kan vi se den ökade kontrollapparaten som ett led i Webers byråkratisering. Vilket var, och är, målet med reformerna? Handlar det i första hand om effektivisering, eller ligger en värderationalitet till grund för deras implementering?

## Marknadsstyrning

Det materiella framsteget är således fundamentalt för både modernitetens framväxt och för den rationalisering som varit en del av samhället sedan dess. Vi har redan nämnt det kapitalistiska systemets utveckling, men skall fördjupa oss något ytterligare i denna ekonomiska dimension. Marx hävdade att alla former av social förändring grundar sig i ekonomiska faktorer och i kampen mellan ett samhälles klasser (denna exklusivitet kan diskuteras, men det finns onekligen flera poänger i Marx ekonomiska analys). Varje tidsperiod definieras av sitt produktionsätt, sitt ekonomiska system och sin dominerande klass. Det moderna samhället kännetecknas främst av det kapitalistiska systemet, vars inneboende logik genererar en snedfördelning av arbete och kapital (den konflikt som skolan, enligt Bourdieu, är en institutionaliserad del av). Marx såg i grunden två klasser i det moderna samhället: 1) lönearbetarna – den stora majoriteten, arbetarklassen, som i produktionstermer inte äger annat än sin arbetskraft som de därför säljer till 2) kapitalägarna – den privilegierade klassen som äger kapital i form av resurser, ny teknik och företag. På marknaden säljs och konsumeras varor och tjänster där profiten inte tillfaller den som producerat utan den som redan äger (Giddens, 2007, s. 32-34, 115). Allt arbete producerar ett visst värde, men varornas marknadsvärde när de säljs överstiger det sammanlagda värdet av de produktionsmedel och den arbetskraft som krävdes för att framställa dem. Rimligt vore att



såväl arbetaren som ägaren av produktionsmedlen båda finge del av vinsten, men det är just kampen om detta *mervärde* som utmärker kapitalismen, inom vilken kapitalisten strategiskt utnyttjar varan arbetskraft för att maximera mervärdet (Marx, 1969, s. 444-446). Systemets logik innebär alltså en fortgående exploatering som påverkar livsmöjligheterna för både dominerande och dominerade. Facklig organisation och branschavtal har historiskt utgjort en stor del av arbetarnas vapenarsenal mot den utsugning Marx talar om, men i och med det senaste århundradets materiella utveckling har kapitalismen blivit global. Därför har också kampen om mervärdet internationaliserats och därmed försvårats för den lokalt exploaterade klassen.

Kapitalismens globalisering och den för dagens samhälle allt mer marknadsstyrda offentligheten kan förstås utifrån ovan nämnda rationalisering. Om *allt* i ett samhälle byggde på den kapitalistiska grundpremisen om utbud och efterfrågan – produktion och konsumtion – skulle värden som solidaritet, jämlikhet och rättvisa ha svårt att hävda sig. Välfärdspolitiken har strävat efter att hantera denna balansgång men har på senare tid, som vi nämnde i inledningen, närmat sig en mer marknadsorienterad filosofi även vad gäller offentlig verksamhet. Politiken och förvaltningen av densamma skiljs åt för att effektivisera verksamheter, vilket ofta innebär en starkare målstyrning och stramare ekonomisk kontroll (jfr Webers resonemang om rationalitet). Frågan är huruvida denna utveckling korrelerar med arbetets tes om den, alltsedan välfärdsstatens avreglering, ökade reproduktionskurvan i utbildningssystemet. Två grundläggande element i denna NPM-idé är tanken om att ökad produktivitet skapar förutsättningar för sociala framsteg – därav effektiviseringen och kontrollen – samt att kvalitet och effektivitet säkras av marknadskonkurrensen – därav avregleringen. Detta bygger på uppfattningen att människan väljer rationellt och i första hand utifrån egenintresse. När kritiker mot NPM-reformerna förfasas över att medborgare blir kunder uppfattas detta inte som raljant nedsättande av förespråkarna. En sådan analys är i själva verket en beskrivning av själva grundidén (Agevall, 2005, s. 11, 21-23).

Valfrihetsreformer inom den svenska offentliga välfärden, som för sjukvård och skola, har motiverats just utifrån argument om kvalité och valfrihet (Rothstein & Blomqvist, 2008, s. 51-57). Idag är marknaden en självklar referenspunkt, i princip oavsett politisk reform, och därför en faktor som alla partier och strategier måste förhålla sig till.<sup>5</sup> Så även skolan, vars kunskapssyn allt mer beskrivs som arbetsmarknadsorienterad och med betoning på ekonomisk nytta

---

<sup>5</sup> Bland svenska partier är marknadsperspektivet ständigt återkommande i partiprogram och politiska utsagor, oavsett placering på den politiska skalan: från vänsterpartiets reformistiska inställning där ”varje modern ekonomi behöver såväl planering som marknadsmekanismer”, dock inte enbart utifrån den ”enskilda kapitalägarens behov” (Vänsterpartiet, 2012), via socialdemokraternas medelväg där det krävs ”demokratiska motvikt för att skapa de stabila spelregler som behövs för att marknaden ska fungera” (Socialdemokraterna, 2013), till Centerpartiets mer liberala ståndpunkt om att ”fritt företagande, lika villkor och fri handel är avgörande för ett gott samhälle” (Centerpartiet, 2013).

(Adolfsson, 2012, Dahlstedt & Hertzberg, 2011). Marknad och tillväxt som medel och mål för ett lands politik och välfärd är inte längre något som ifrågasätts. Det förhandlas möjligen om valfrihetsgrad, vinstuttag och kvalitetskontroll, men i grunden förhåller sig, som vi visat, flera av samhällets viktiga parter till denna utveckling mer eller mindre som ett självklart faktum trots att dessa förhållanden endast innehaft denna dominerande ställning i 100 år, på sin höjd.

## Individualisering

Vi har redogjort för följderna av den radikaliserade kapitalismen och den ökade rationaliseringen. I de följande två avsnitten skall vi diskutera processernas sociala och politiska betydelse. Inledningsvis behöver vi dock säga något om globaliseringens konsekvenser för nationalstaten, som Giddens menar särskiljer sig från tidigare samhällsbyggen (Ritzer, 2009, s. 454). Moderniteten och industrialiseringen utvecklade och utrotade de traditionella staterna med jägar- och jordbrukssamhällen. Den övervägande majoriteten av ett lands befolkning har sedan dess levt i städer och sysselsatt sig med andra saker än matproduktion. Den tekniska utvecklingen i form av förbättrad kommunikation innebar även möjligheter till en utvecklad politisk modell. Politiken blev integrerad och påverkade medborgarnas liv och ekonomi i större utsträckning än tidigare. Staten och samhällsbygget formades alltså efter *nationen* (Giddens, 2007, s. 53f.). Systemets potential vad gäller implementeringen av en mer genomgripande modell var därför avgörande för realiserandet av välfärdsstaten som betonade just solidaritet och kollektiv.

Ovan nämnda globalisering har dock inneburit nya villkor för nationalstaten. Beck konstaterar att globaliseringen ifrågasätter själva modernitetens grundpremiss – att samhällets konturer och strukturer löper parallellt med nationalstatens (Beck, 1998a, s. 39). På det ekonomiska planet handlar aktörer transnationellt och undkommer på så vis nationalstatens styrning och kontroll. Samtidigt tvingas nationalstaten fortfarande ta ansvar för de följder som den globaliserade marknaden för med sig i form av exempelvis fattigdom och arbetslöshet. Detta system ökar kraven på välfärdsstatens sociala skyddsnät, men utarmar samtidigt dess resurser eftersom det globala kapitalet skeppas bort från den socialreformistiska politikens skatter (a.a., s.127).

Åtskiljandet av relationen tid och rum är särskilt utmärkande för senmoderniteten och får följder för samhällets sociala system och relationer. I alla förmoderna samhällen har social verksamhet krävt en gemensam tidslig och rumslig närvaro, men modernitetens processer ”urbäddar” sådana tidigare sociala system: de ”sociala relationerna ’lyfts ut ur’ sina lokala interaktionssammanhang och omstruktureras över obegränsade områden av tidrummet”, som Giddens (1996) uttrycker det

(a.a., s. 29). Pengar är ett exempel på en urbäddande mekanism i form av ett symboliskt medel. En affärstransaktion som tidigare krävde en social relation, ett fysiskt möte och ett utbyte av något slag kan idag skötas via Ebay och ett paypal-konto. Relationen har således gått från fysisk, lokal och social till instrumentell och avskild från tiden och rummet (a.a., s. 30f.). Detta exempel tar oss även in på den andra urbäddningsmekanismen – expertsystemen. Vi genomför paypal-transaktionen, trots att vi inte förstår hur den går till. Vi sätter vår *tillit* till systemet, på samma sätt som vi ger oss ut i trafiken i fordon vars mekanik endast behärskas av expertutbildade. Tilliten förutsätter ett riskmoment – kontot skulle kunna vara hackat – men hela den högmoderna ordningen förbinder oss att lita på systemen för både vår och systemets överlevnad (a.a., s. 34f.).

Mitt i denna utveckling befinner sig alltså en människa, vars sociala relationer och livsvärld inte lämnas opåverkad. Individualisering, som denna process i allmänhet kallas, kan betyda flera olika saker. Marx talar om en (negativ) frigörelse av den kollektiva erfarenheten (Beck, 1998b, s. 136). En orsak till detta är den differentierade arbetsmarknaden. I förmoderna samhällen tillföll förtjänsten av en arbetares nedlagda arbete i regel arbetaren och dennes familj. Idag, när såväl produktion som arbetsmarknad ständigt genomgår nya rationaliseringar, förloras långsiktigheten till förmån för flexibiliteten – ett avslut för produktionen som allmän livsform (Bauman, 2002, s. 29ff.). Inte minst dagens globala kapitalism är beroende av just åtskiljandet av det globala och lokala vad gäller arbetsmarknad. Idag är det alls ingen omöjlighet att bo i Gävle, turista i Brasilien, rita hotell i Dubai och läsa en distanskurs i Kairo. Grupparbetena med dina peruanska klasskamrater sköter du via videolänk på din japan-tillverkade dator, samtidigt som du sitter på den indiska lunchrestaurangen och njuter av den nybryggda koppen jamaicanskt kaffe. I Gävle, alltså. Varaktighetens upplösning (flexibilitetens intåg), marknadens hegemoniska ställning (såväl för politik som för arbetet) samt globaliseringens konsekvenser (ensamarbete och frångången av dimensionerna tid och rum) skapar inte fler verkligt sociala relationer, utan färre (Beck, 1998b, s. 136-152). Globaliseringen och de sociala systemens urbäddning får konsekvenser för nationalstatens resurser, befästandet av värden som solidaritet och rättvisa samt för samhällets klasstruktur.

Det moderna klassamhället definierades i hög grad av tradition och kultur, vilket skapade en viss typ av normer, värderingar och strävansmål för individer med liknande klasstillhörighet. När arbete, politik och sociala band lever franskt varandra upphör de att grunda den kollektiva erfarenheten och samhörigheten. Beck & Beck-Gernsheim (2002) uttrycker detta som att individualiseringsprocessen berövar klassdistinktionernas sociala identitet. Det finns inte längre kvar en lika stark utbredd gemensamhet i form av förhållningssätt, dispositioner och beteenden. Det går således inte att på samma sätt tala om en arbetarklass eller en medelklass. Uttryckt i

Bourdieu-termer: Det är svårare att spåra en gemensam klasshabitus. Vad innebär detta konkret för medborgarskapet? När sociala grupper berövas sin identitet försvinner också möjligheten till kollektiv politisk handling. En enskild individs värderingar och handlingsdispositioner blir just den enskildes – inte som en del av en kollektiv förståelse av livet och samhället. Rent konkret nedmonterar denna utveckling de ”regler” som tidigare fanns för socialt och politiskt engagemang. Det finns inte längre någon motsättning i att rösta grönt på grund av sjukförsäkringspolitik, och samtidigt demonstrera för sänkt bensinskatt (a.a., s. 36-40).

Detta resonemang motsäger och försvårar Bourdieus teori. Hur kan ett utbildningssystem reproducera en klasstruktur som är utsuddad? Å ena sidan: Om det förhåller sig så att det föreligger ett missgynnande av ”kapitalsvaga” medborgare i skolan och i samhället, och dessa dessutom berövats den sociala distinktion som utgjorde grunden för politisk handling – då är det fråga om ett *starkare* hierarkiskt befästade av dessa individers position än de ursprungliga klassernas. Å andra sidan: Kan inte denna pessimistiskt vinklade bild, som snarast beskriver den västerländska människans moraliska förfall, vändas i något positivt? Det ligger på samma gång en frigörande potential i klass- och bundenheten. Vi, individer, behöver inte längre följa de av klassen givna normerna och yrkesvalen. En medborgarskara som *inte* på förhand är bunden av sådana pålagda strukturer vore rimligen än mer mottagliga för de normer och värden som skolan skall förmedla. Svårigheten ligger i att ett individualiserat samhälle har svårt att acceptera objektiva värden. Vi måste välja vår egen väg, och inget vare sig kan eller skall staka ut den åt oss. När traditionen mister greppet får livsstilen betydelse, som Giddens (1999) uttrycker det (a.a., s. 13). Individen och dennes val blir ett eget projekt som endast individen själv kan hållas ansvarig för. Det finns inte längre en tradition, en klass eller en religion som backar upp våra individuella misslyckanden, eller talar om för oss vad vi bör göra med våra liv. Vi är fria – vi *måste* välja. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 39f.).

Sammanfattningsvis har individer idag större inflytande över vårt privatliv än någonsin tidigare. Samtidigt är målen för det lyckliga livet desto mer obestämda. På 50-talet kretsade de i regel kring en välmående familj, medan de idag knyts kring individuell uppfyllelse och en utveckling av personligheten. Kvar blir en självreflexivitet – ”är jag egentligen lycklig?” – och en ny form av självcentrerad etik – ”det är jag skyldig *mig själv*” (a.a., s. 37f.). När inte längre gemensakapande institutioner som familj och nation formulerar svar på ett livsödes delaktighet och betydelse för ett större sammanhang, förblir ensamheten och meningslösheten avskärmad, isolerad och individuell (Bauman, 2000, s. 51). Möjligen är det denna form av utanförskap och relationella isolering som reproduceras av utbildningssystemet.

## Avpolitisering

Om nu klassens reella politiska förutsättningar reduceras till individuella strävanden, försvinner då den verkliga politiken? Om detta åberopas olika påstådda sanningar. I grunden bestäms ett samhälles utveckling, politik och förutsättningar i hög grad av materiella och ekonomiska strukturer, men historiskt har organisationer, politiska partier och samhällsklasser politiserat – uppmärksammat och konfronterat – dessa förhållanden. Det *görs* politik idag också, men ett argument som grundar sig i ett ifrågasättande av systemets grundpremissor vinner ingen legitimitet. Frånvaron av politiska alternativ och normaliseringen av det givna kännetecknar avpolitiseringen.

Ett exempel på detta är hur marknaden normaliseras. I *Lyckliga i alla sina dagar* skriver Nina Björk att ”vi lyder när vi shoppar” (Björk, 2012, s. 39), som en följd av hur flera amerikanska toppolitiker uppmanade människor att konsumera sig ur 9/11-krisen och den usla ekonomin i början av 2000-talet. Med detta exempel illustreras marknaden som en naturlag som skall lösa såväl individuella som samhälleliga problem. Samhället uppmanar oss att drömma, men inte om något som *inte* är – en utopi om ett annat samhälle – utan i enlighet med det samhället behöver: Konsumtion (a.a., s. 38f., jfr Bauman, 2008).

Men är det inte en logisk konsekvens, eller till och med ett progressivt förhållningssätt av staten, att omfamna globaliseringens möjligheter? Och är det inte klokt att se positivt på världsmarknadens frigörande potential? Att samhället ser ut som det gör, och att marknaden med nödvändighet kräver att få vara fri, är väl ett resultat av att mänsklig strävan och vetenskap nått långt vad gäller produktion och förmåga att skapa välstånd – det är väl inte politik? Jo, hävdar Beck. Globalismen, den nyliberala ideologivarianten av globaliseringen, är ingen neutral naturlag utan i högsta grad ett politiskt projekt. Den får samhället – politiken, institutionerna och medborgarna – att tro att allt är underkastat ekonomin. Tillspetsat: ”vi handlar inte utan följer bara världsmarknadens lagar, vilka dessvärre tvingar oss att minimera (välfärds)staten och demokratin” (Beck, 1998a, s. 157). Denna slutsats delas av Bauman, som menar att den nyliberala ideologin talar om för samhället att den är objektiv, det vill säga att den inte finns. Upphöjandet av konkurrenskraften och produktiviteten, individen och segraren, är således dagens motsvarighet till de ”döda” ideologierna. Vi kapitulerar inför den upplevda verklighetens spelregler (Bauman, 2000, s. 149). Då vi i första hand ska förhålla oss till marknaden och oss själva, snarare än till samhället och kollektivet, faller solidaritetsprojektet i sin grundläggande innebörd (a.a., s. 42).

Vi kan även förstå denna process i förhållande till rationaliseringen. Habermas talar som bekant om hur ändamålsenligheten – den så kallade *techne-rationaliteten* – koloniserar såväl politiken som vår förmåga till förståelse och mening. I kontrast till *fronesis* – den praktiska klokhet som Aristoteles menar bör känneteckna det politiska samtalet (jfr Aristoteles 1988, s. 163-165) – innebär en *techne-politik* partikulära, intressestyrda och instrumentella strävansmål. Samhället faller då sönder i sfärer där expertkunskapen styr, snarare än värden (Beck, 1998a, s. 138f.) Följden blir oundvikligen att det inte längre finns plats för en större samhällelig politisk modell. Inte heller kan medborgarna förmå sig hantera och utveckla solidaritet eller deltagande i ett offentligt kommunikativt samtal om rätt, moral, och det goda för samhället och människan. Begrepp som demokrati, jämlikhet, frihet och rättvisa kan då behöva omvärderas. Detta innebär också, för pedagogiken, att denna inte heller kan omfattas av och fungera som en del i en politisk strategi, menar Giddens. Idag existerar inte längre denna legitimitet; pedagogiken skall inte utstakas av staten, inte heller främja specifikt utvalda och gemensamt samhällliga kompetenser. Istället skall pedagogiken fokusera på att utveckla individen och det personliga, snarare än det kollektiva (Gytz Möller och Möller Pedersen, 2004, s. 242-247, Giddens, 1999, s. 11).

Dessa kritiska, och enligt ovanstående teoretiska resonemang möjliga, reflektioner över rationaliseringens, kapitalismens och den liberala demokratins följder kan verka ensidig. Slutsatserna grundar sig i vad som betraktas som det politiska i ett samhälle. Vad innebär en medborgare och vilka är dennes rättigheter och skyldigheter? Den liberala uppfattningen, där medborgarens status i någon mening definieras av dennes *negativa* fri- och rättigheter i relation till statens och övriga medborgares – rättigheter att uttrycka och förverkliga intressen under statligt beskydd så länge de inte kränker någon annans (Habermas nämner allmänna val som exempel på ett sådant medel genom vilket det privata blir politiskt) – står i motsattsförhållande till den republikanska uppfattningen som uttrycker en *positiv* frihet – rätten *till* politiskt deltagande och gemensam praxis (Habermas, 1995, 77f.). Vi bör dock, menar Mouffe (2008), inte betrakta det politiska som vare sig summan av individens rationella förverkligande av intressen eller som en fri och öppen politisk offentlighet. Istället handlar det om en arena för makt och konflikt. Om maktfördelning är lika med politik innebär rimligen begreppet ”politiserar” att belysa och debattera konflikter som grundar sig i ojämlika maktförhållanden på samhälls- och individnivå (då får begrepp som klass, kön och etnicitet politisk legitimitet). Denna utgångspunkt visar även på nödvändigheten att politisera de normer, värden och kunskaper som utbildningssystemet producerar och reproducerar. Dagens samhälle lider emellertid brist på förmågan att betrakta problem som just politiska (a.a., s. 17f.).

Alltsedan 1990-talet och socialistiska staternas sammanbrott har liberalismen utgjort och proklamerat sig som det enda alternativet. Politiska aktörer som partier och opinionsbildare kan omöjligt betraktas som legitima om de formulerar ett kritiskt alternativ till den rådande ordningen. Idag betraktar därför många höger-vänster-skalan som förlegad och förespråkar istället en ”sundare” strävan mot samförstånd och konsensus (a.a., s. 36f.). Påståendet att vänster och höger som ideologiska etiketter saknar relevans i ett komplext samhälle är, enligt Bobbio (1994), felaktigt då de inrymmer motstridigheter inte bara mellan politiska sakfrågor utan även idéer, normer och värderingar. Detta är inte något som bara försvinner (a.a., s. 26, 43). Denna avpolitisering döljer verkliga problem, menar Mouffe (2008). Samhället *är* konfliktfyllt i form av social ojämlikhet, arbetslöshet och kriminalitet, och måste följaktligen behandlas därefter. Således innebär inte konflikt och konfrontation en fara för demokratin – det är dess förutsättning (a.a., s. 35-37). Bristen på politiska identiteter och alternativ debatt åstadkommer därför inte samhällsförändring, utan öppnar för exempelvis högerpopulistiska partier då de blir unika i sitt formulerande av en alternativ ordning som lösning på dessa problem (a.a., s. 71)<sup>6</sup>. Demokratin är alltså beroende av motstridiga men samtidigt demokratiskt legitima alternativ. Det handlar inte om att i första hand ogiltigförklara den liberala demokratis institutioner, eller om att förkasta värden som valfrihet och sociala rättigheter, men demokratin måste verka för att acceptera och främja begreppsliga strider och ett konfliktfyllt politiskt klimat för att vara konstruktiv (a.a., s. 36-38). Vi såg tendenser till detta i den politiska retoriken under välfärdsstaten – tendenser som även uttrycktes i läroplanernas allmänna mål. Frågan är huruvida reformeringen av skolan, som sammanfaller med den period som Mouffe menar kännetecknas av politisk ensidighet, har påverkat möjligheterna till diskussion och handling av dessa slag. En rimlig slutsats är att utsikterna för reproduktion av en bestämd ordning ökar om den står oemotsagd.

I ett samhälle som av många betecknas som post-politiskt (även om det, som vi visat, är en förhastad diagnos) kan det vara värt att lyfta, och eventuellt revidera, ideologins funktion. Den klassiska marxistiska tolkningen, som förklaras i exempelvis varufetischismen, säger ungefär att den verklighet vi ser och förhåller oss till är en falsk beskrivning. Den uttrycker alltså en mänsklig naivitet inför det faktiska: Vi vet inte, men ändå gör vi det (Žižek, 2001, s. 35). Det är denna formel som Bauman (2000) hävdar har blivit monopoliserad av den nyliberala ideologin genom att framstå som helt naturlig. Žižek (2001) menar emellertid att såväl samtiden som ideologin

---

<sup>6</sup> Jfr det politiska läget i Sverige där Sverigedemokraterna efter valet 2014 blivit riksdagens tredje största parti genom huvudfokus på invandringsfrågan. En tänkbar analys av detta faktum är att övriga partier är oförmögna att formulera reella politiska lösningar på den uppenbara problematiken eftersom de då skulle tvingas formulera en kritik av den rådande ordningen. Istället för att argumentera och konfrontera talar de om samförstånd, gemensamma lösningar och total konsensus i frågan. De röstberättigade lämnas därmed med *ett* verkligt alternativ till den rådande politiken, vilket enligt Mouffes logik inte borgar för något annat än ett ökat stöd för SD.

bör betraktas som cynisk. Ideologiska påståenden biter inte längre, människan har slutat att tro på dem. I själva verket *vet* människor att pengar inte har magiska egenskaper som förkroppsligande av rikedom, ändå handlar vi *som om* det vore så. Om den ideologiska funktionen enbart gällde vetandets nivå – hur upplysta vi är – skulle vi onekligen leva i ett post-ideologiskt tillstånd (om vi vet vad vi gör och gör det finns ingen falsk beskrivning), men kärnan i ideologin ligger i *görandet*. Vi vet alltså vad vi gör, men *vet inte* att själva *görandet* är strukturerat av en ideologisk fantasi som utgör strukturen för vår sociala verklighet: vi handlar därför *som om* vi trodde på byråkrati, eller presidenten, eller det politiska partiet. Vi spelar alla med i systemet trots att vi vet att varje ”frihet” har en inbyggd motsättning (a.a., s. 39-44): ”De vet till exempel att deras idé om frihet maskerar en viss form av exploatering, men de följer alltjämt denna idé”, skriver Žižek om handlandets verklighet (a.a., s.41).

Vi kan i denna mening förena Žižek och Mouffe på en punkt: Att formulera något som går emot det rådande systemet, den ideologiska fantasin, är förenat med vissa risker och kostnader. Att handla annorlunda skulle innebära att gå emot både det politiskt och socialt legitima. Därför är detta ett oerhört starkt medel för politisk och social reproduktion. Avpolitiseringsen lär oss att leva ut och med systemets logik, och säkrar på så vis den rådande ordningens reproduktion: Vi förväntas inte, som medborgare, att engagera oss för förändring.



## 4. Den dialektiska metoden

I föregående teoriavsnitt lyftes begrepp som rationalitet, marknadsstyrning, globalisering, urbäddning, individualisering och avpolitiserung fram. Syftet har varit att visa hur dessa kan fungera som analysverktyg för såväl välfärdsstatens utveckling och avveckling som för Bourdieus teori om utbildningssystemet och dess giltighet förr och nu. I det följande metodavsnittet kommer vi att resonera kring möjligheter och svårigheter med användandet av dessa verktyg i den kommande analysen. Allra först något om den kritiska teorin och dialektiken som metod.

För att beskriva något är det ofta effektivt att utgå ifrån ett annat perspektiv. Detta förhållningssätt präglar den kritiska teorin. Utifrån denna är det forskarens uppgift att ifrågasätta och synliggöra motsättningar och maktförhållanden snarare än att bekräfta och beskriva förhållanden i samhället. Även historia, kultur och social position spelar stor roll för människors uppfattningar, handlingar och varseblivning (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 283-284). Dialektiken anknyter till detta. Motsättningar i alla former – inom relationer, matematik eller allmänt meningsutbyte – ses ofta som problem. Hegel vände på begreppet och såg istället motsättningarna, och människans försök och förmåga att lösa dem, som ett verktyg att förstå historisk utveckling och förändring. Marx anammade motsättningarnas betydelse men såg inte, som Hegel, människans potential att lösa dem. Istället såg Marx motsättningarna, exempelvis den klassiska relationen arbete och kapital, som faktorer för den ständigt pågående kampen om den sociala världen. Den marxistiska dialektiken intresserar sig alltså för olika nivåer av konflikter, maktstrukturer och förändringarna av dessa. En metodologisk följd av en dialektisk forskningsansats är att sociala värderingar och sociala fakta måste hänga samman – de är varandras förutsättningar och forskaren är med nödvändighet inbegripen i denna relation. Därför är det varken möjligt eller önskvärt med opartiskhet i social forskning (Ritzer, 2009, s. 43f.). Genom en historisk kontext (välfärdsstaten), som visar vilken utveckling som präglat det studerade fenomenet, tillsammans med en analys och en djupgående förståelse för de processer som påverkar historiens gång skapas förutsättningar för den kritiske forskaren att lyfta brister och motsättningar. Den tydliga influensen från marxistisk teori förutsätter en medvetenhet av de processer och strukturer som skapar samhällets sociala förhållanden (a.a., s. 289, Alvesson & Deetz, 2000, s. 163-166). Som Marx skriver: ”Människorna gör själva sin historia, men de gör den inte efter eget gottfinnande, inte under omständigheter som de själva valt utan under omständigheter som är omedelbart för

handen givna och redan existerande. Traditionen från alla döda släktled trycker som en mara på de levandes hjärna.” (Ritzer, 2009, s. 44).

Om en analys, likt vår, gör anspråk på att kunna säga något om dagens svenska utbildningssystem – dess tillkomst, intentioner och sociala påverkan – måste den sätta in sig själv i ett historiskt perspektiv och inkludera såväl sociala värderingar som sociala fakta. Det är av denna anledning vi valt att återblicka på 1900-talets svenska välfärdsstat och de tekniska och sociala förhållanden som låg till grund för denna. Dialektikens grundliga analys av historien och samtiden öppnar dessutom upp för möjligheten att se åt vilket håll processerna kan tänkas utvecklas (a.a.)

## Dialektikens roll i uppsatsen

Genom att lyfta in det välfärdsstatliga projektet i en dialektisk modell kan vi se välfärdsstaten som en del av en strukturell systemisk nivå med en inneboende logik och rationalitet som påverkar såväl andra strukturer (klasshierarki, normer, värden) som enskilda politiska beslut (exempelvis läroplaner, skattereformer, socialförsäkringssystem). Den välfärdsstatliga politiken påverkar deltagarna i det svenska välfärdssamhället dels genom att bedriva en aktiv politisk ideologi där skolan ges en tydlig roll att reproducera värden så som jämlikhet och solidaritet, dels för att motverka klassesgregationen, värden som i gengäld skall upprätthålla välfärdsprojektet och möjliggöra dess fortlevnad. Som vi nämnt kan man dock inte säga att välfärdsstaten är en direkt konsekvens av en viss politik utan i allra högsta grad beroende av de förutsättningar det rådande samhället skapat. På samma sätt är LGY70 en konsekvens av handlingar, underordnade samhällets strukturer, reformer, det rådande politiska klimatet, det uttalade ideologiska målet (Englund, 2005, s. 11). Även GY11 kan förklaras på detta vis. Men, för att återgå till uppsatsen tes: De processer och den utveckling som möjliggjorde välfärdsstaten har till idag genomgått en omvälvande radikaliseringsprocess. Vi talar nu om de utgångspunkter vi lyft fram i föregående teoriavsnitt: rationalisering, marknadsstyrning, individualisering och avpolitisering, vilka i sin tur anger förutsättningarna för klasstruktur och utbildningspolitik.

Propositioner och läroplaner ger i dialektisk mening uttryck för strukturella förhållanden, men skulle även potentiellt kunna visa på motsättningar mellan den rådande ordningen och en annan riktning. Det senare anknyter till vår tes, där vi hävdar att den utbildningspolitiska riktningen under välfärdsstaten verkade *mot* rådande klasstruktur, medan de senaste 25 årens reformer möjligen underbyggt den sociala reproduktionen och därmed *inte* formulerat ett politiskt alternativ. Med syfte att analysera intentioner och principiella utgångspunkter (som till och med

förekommer som rubrik i de använda propositionerna) är det därför relevant och viktigt att studera sådana dokument. Det svenska utbildningssystemet genomgick under 1990-talet radikala förändringar och gick från en starkt centraliserad struktur till decentralisering och avreglering genom kommunaliseringen, friskolereformen och det fria skolvalet. För att undersöka och diskutera eventuella utmärkande skillnader i syftet med välfärdsstatens skola och den nutida analyserar vi även läroplaner. Vi har valt LGY70, eftersom den sammanfaller med brytpunkten för det välfärdsstatliga projektets kompromisslöshet och den kritik som sedermera växte sig stark, men även för att LGY70 författas vid tidpunkten för Bourdieus forskning om utbildningssystemet. Valet av GY11 faller sig naturligt då den å ena sidan gäller som den aktuella läroplanen för dagens gymnasieskola, och då den styr samma skolform som LGY70.<sup>7</sup>

## Metodkritik

Uppsatsens begränsade tidsram gör det till viss del problematiskt att täcka in alla aspekter som hade kunnat bidra till att besvara den relativt omfattande frågeställningen. För att ge extra tyngd använder vi tidigare forskning som i större utsträckning har behandlat liknande frågeställningar. Med hjälp av dessa studier kan vi styrka och diskutera de slutsatser vi drar. Genom en kvalitativ ansats måste urvalet begränsas och mycket lämnas till den aktuella forskaren genom noggrann och systematisk genomgång av materialet samt förtrogenhet med de processer vi valt som utgångspunkter (rationalitet, marknadsanpassning, individualisering samt avpolitisering). Forskaren i förhållande till teorin och metoden är avgörande för resultatet. Den kritiska ansatsen leder till att vi inte i första hand eftersträvar att kartlägga för att befästa – ”det är som det är” – utan att kartlägga för att ifrågasätta och resonera. Med det sagt: Det är möjligt, och till och med högst troligt, att en liknande undersökning med andra teoretiska utgångspunkter hade gett andra resultat. Vi menar emellertid att vår teoretiska förankring är relativt bred och ger god grund för att diskutera den nutida svenska skolan och dess förändring.

Då uppsatsens syfte är att pröva Bourdieus reproduktionsteori i relation till den senmoderna skolan kommer vi att lyfta och diskutera citat och exempel som utifrån teorin kan sägas beröra detta. I all forskning förekommer dock ett mått av förförståelse vad gäller teori och tidigare forskning som i viss mån avgör hur forskaren tolkar och drar slutsatser – en teoretisk ”habitus” om man så vill (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 325). Ett sätt att hantera och reducera

---

<sup>7</sup> Vad gäller refererandet till de läroplaner vi använder har vi, för en extra tydlighet, valt att skriva ut titlarna *LG70* och *GY11* när dessa förekommer istället för att referera till Skolöverstyrelsen respektive Skolverket.

förförståelsens inverkan över studien är luta sig mot ett brett teoretiskt underlag. Därför har vi valt belysa senmodernitetens kännetecken utifrån flera teoretiker. Ett viktigt arbetssätt för en kärnfull analys är även att låta materialet tala. När vi lyfter viktiga teman i propositionerna hänvisar vi inte till bilagor utan till exempelvis rubriker som ”Mina skäl för förslaget”, eller ”Principiella utgångspunkter”, liksom vi i läroplanerna lyfter fram viktiga förhållningssätt och övergripande mål snarare än enskilda betygskriterier. Citaten och exemplen utgör alltså en viktig roll såväl för sammanhanget som för hela dokumentet. Det kan å andra sidan alltid påpekas att en del av problemet och motsättningarna är hur forskningen framställer dessa. Det finns därför anledning att vara sunt skeptisk mot forskning som gör anspråk på att ge hela och enda sanningen (a.a., s. 283). Vi menar *inte* att fastna i en kunskapsrelativistisk hållning – det är möjligt att beskriva verkligheten – men det är viktigt att på vetenskapliga grunder våga ifrågasätta det givna, och det bör göras utifrån fler perspektiv än ett.

Det går även att argumentera för att en studie av detta slag bör inkludera en större bredd av skolformer. Om detta är vi helt eniga, men menar att den övergripande värdegrunden bör vara densamma för hela det svenska utbildningssystemet och därför genomsyra samtliga styrdokument. Vad gäller teorin om den sociala och politiska reproduktionen är gymnasieskolan särskilt relevant då den idag kännetecknas av en stor specialisering och variation inom inriktningar och ägandeformer. Detta skulle potentiellt kunna innebära svårigheter för principerna om lika villkor, kvalitet och tillgång. Denna specialisering leder även till den viktiga frågan om utbildningens gemensamma nämnare. Vilket är det huvudsakliga, avgörande, målet med gymnasial utbildning i Sverige, och har det – och i så fall *hur* har det – förändrats sedan den välfärdsstatliga skolan? I en tid av individualisering är gymnasieskolan extra viktig, då den verkar i en tid av individers liv där de går från omyndig till myndig, där de förväntas gå från ”barn till någon” till en autonom medborgare, och där de i fortsättningen skall ta ansvar för sitt liv och för förverkligandet av sig själva.

## 5. Reproduktionens frigörelse

Ett övergripande tema när vi läser de senaste årens propositioner och gällande läroplaner är nedtonandet av politik vad gäller syftet och argumenten. I följande analysdel ämnar vi diskutera vårt material utifrån Bourdieus teori om utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion, samt aktuell forskning. Vi utgår ifrån de begrepp som lyfts fram i teoriavsnittet: rationalisering, marknadsstyrning, individualisering och avpolitisering. Därför är analysen uppdelad i fyra delar. Vi gör dock ingen poäng – tvärtom – av att se dessa processer som åtskilda eftersom de i allra högsta grad fungerar som varandras förutsättningar och konsekvenser. Valet att dela analysen i teman är helt gjort för att göra texten mer lättbegriplig.

### Utbildningssystemets och skolkunskapens rationalisering

När vi i uppsatsens bakgrund ser på retoriken som präglade utbildningspolitiken under 1960- och 70-talet framträder ett tydligt syfte att skapa en medborgare med demokratiska värden såsom solidaritet och jämlikhet som en del av sin habitus. Skolan skulle vara, och blev i viss mån, ett verktyg för att motverka samhällets klassreproduktion. Globaliseringens och världsmarknadens genomslag förändrade förutsättningarna för välfärdsstaten som kritiserades för ineffektivitet och kränkande gentemot medborgarens självbestämmande (Rothstein & Blomqvist, 2008, s. 35). Som ett svar på kritiken, och som en anpassning till de nya förhållandena, genomfördes under 1980- och 90-talet omvälvande förändringar på flertalet områden, inte minst skolan. Kommunaliseringen var den första av tre stora reformer som idag präglar det svenska utbildningssystemet: kommunaliseringen, friskolereformen och det fria skolvalet.

Genom kommunaliseringen decentraliserades ansvaret för skolan i hög grad från stat till kommun, bland annat med ”syfte att skapa bättre förutsättningar för att nå målen i offentlig verksamhet och för ett effektivare utnyttjande av tillgängliga resurser” (Utbildningsdepartementet, 1989, s. 4). Man hoppades bättre kunna utnyttja lokalt utvecklingsarbete – ”denna typ av utveckling måste i stor utsträckning bygga på lokala initiativ” (a.a., s. 7) – och engagemang för att på så vis åstadkomma en ständig förbättring av verksamheten (a.a., s. 5, 7). Ett viktigt syfte med kommunaliseringen var alltså att effektivisera skolan. Detta tema förstärks i den kommande valfrihets- och friskolereformen som kortfattat utökade valfriheten gällande föräldrars makt att välja skola åt sina barn, samt jämställde friskolor med

kommunala skolor gällande verksamhet och kontroll, vilket också medförde berättigande till statligt stöd i form av skolpeng (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 11). ”Med större valfrihet och mer utrymme för en skolas profil skapas också bättre incitament för kostnadseffektivitet”, läser vi under propositionens principiella utgångspunkter (a.a., s. 9). Med detta hoppas man kunna ”bidra till en mer effektiv resursanvändning inom det samlade skolväsendet” (a.a.). Även valfrihetspropositionen från 1993 lyfter fram behovet av komplement för att öka kvaliteten. Ett likformigt system klarar dock inte detta framtida krav på flexibilitet och variation: ”De växande kunskapskraven ökar behoven av pedagogisk förnyelse och kreativitet. Detta åstadkoms bäst i skolor som kan fungera efter egna idéer” (Utbildningsdepartementet, 1993, s. 26).

När staten lämnar en stor del av ansvaret till kommunerna, bland annat med hopp om kostnadseffektivisering, ökar dock även behovet av uppföljning och kontroll av verksamhetens måluppfyllelse och värdegrundsarbete – särskilt för friskolorna (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 11f.). Dessa åtgärder – såväl effektiviseringen av verksamheten som kontrollen av densamma – kan ses mot bakgrund av Webers resonemang om byråkratiseringen av institutionerna. En statligt styrd skola kräver naturligtvis regionala och lokala organisationer, men dessa är betydligt lättare att styra och kontrollera än enskilda kommuner med olika majoriteter och ekonomiska förutsättningar (Betänkande av Utredningen om skolans kommunalisering, 2014, s. 369-372). Det är naturligtvis inte en enkel sak för staten att realisera ett fullt jämlikt och effektivt system i fråga om resursfördelning, men det förhåller sig oundvikligen på det viset att en politik med målsättning att skapa ett jämlikt och rättvist utbildningssystem inte gör sig några alldeles självklara tjänster genom att decentralisera ansvaret och öka valfriheten. Därför kan kommunaliseringen ses som ett uttryck för den rationalitet som präglar det senmoderna samhället.

Hur är det då ställt med kunskapen och den samhällseliga förmågan? Har människan, som följd av systemvärldens kolonisering av livsvärlden, blivit ändamålsrationell och instrumentell? Har Marcuse rätt i sin teori om att teknologins logik idag dikterar institutioner som skolan, liksom våra egna behov och sociala relationer? Det är svårt att bestämma validiteten i en sådan utsaga, men klart är att kunskapssynen i dagens gymnasieskola i stor mån präglas av ett krav på nytthet. Även om GY11, den aktuella läroplanen, inleds med ett kapitel om skolans värdegrund och demokratiska uppdrag (GY11, s. 5), domineras kunskapens syfte överlag av ändamålsenlighet. Läroplanen beskriver under rubriken *Skolans uppdrag* hur samhällets föränderlighet ställer krav på ”förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap”, samt att ”träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (a.a., s. 7) – en god definition av den instrumentella techne-rationalitet som Habermas talar om. Det är inte

konstigt att läroplanen ger uttryck för detta. I propositionen som föregick gymnasiereformen anges denna typ av kunskap som ett viktigt mål:

Sveriges framtid ligger i en kvalificerad arbetskraft med god utbildning. Därför måste den svenska gymnasieskolan ha en sådan inriktning och en sådan kvalitet att ungdomarna får en god grund för att möta framtidens krav. Den svenska modellen med ett väl utbyggt offentligt finansierat skolväsende ger goda förutsättningar för att det livslånga lärandet ska komma alla till del samt leda till sysselsättning och tillväxt (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 36).<sup>8</sup>

Adolfson (2012) talar om en förskjutning *från* den tidigare sociokulturellt orienterade kunskapsdiskursen *mot* två nya kunskapsdiskurser: Den reglerade arbetslivsorienterade kunskapsdiskursen och den innehålls- och resultatorienterade (a.a., s. 30f.). Begreppet livslångt lärande nämns här för att beskriva denna pågående lärprocess. Till detta skall vi återkomma.

Det är intressant att se hur både LGY70 och GY11 lyfter framtidsperspektivet, men drar olika slutsatser om vad det framtida samhället behöver. Medan GY11 fokuserar på flexibilitet och arbetskraft, lägger LGY70 vikten vid solidaritet och samverkan:

”Den enskilda människan är medlem av skilda gemenskapskretsar. Dessutom är hon samhällsmedlem i den nationella som i den internationella gemenskapen. För att hon skall kunna finna sig tillrätta i tillvaron måste hon under utbildningen få öva sig att leva i gemenskap med andra och förbereda sig på sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna” (LGY70, s. 17).

Läroplanen från 1970 legitimerar alltså värdeförmedlingen genom att lyfta medborgarnas roll i en framtid som i större utsträckning kommer kräva just solidariska samverkande medborgare.

Men åter till den nutida skolan. Sveriges framtid står alltså, enligt gymnasiereformen, och faller med att eleverna anpassar sig till en föränderlig arbetsmarknad genom att tillgodogöra sig livslångt lärande och kritiskt tänkande. Det är naturligtvis inget fel i att utveckla ett kritiskt tänkande. Tvärtom: För att ge elever möjligheten att agera politiskt, ifrågasätta normer och åstadkomma den jämlikhet som eftersträvas är förmågan till ett kritiskt strukturellt grepp om samhället avgörande. Problemet är att det kritiska tänkandet och förståelsekunskapen ofta reduceras till källkritik, kalkylerande av möjligheter och strategier samt till utbildning och arbete

---

<sup>8</sup> Jfr SOU 2008:27, s. 303-309, där elevernas bristfälliga förberedelse för arbetslivet poängteras, och där dålig måluppfyllelse till följd av överdriven valfrihet och tolkningsbarhet angavs som orsaker till detta.

(GY11, se s. 7, 9, 10, 17, 33, 41, 49) – även detta en form av nyttobaserad instrumentell kunskap. Det övergripande syftet med GY11 tycks alltså vara *anställningsbarhet*.<sup>9</sup>

Ovanstående stycke om rationaliseringen av skolan visar tydligt på en möjlig frigörelse av den sociala och politiska reproduktionen i den senmoderna skolan. Om utbildningssystemets privilegier omedvetet tillfaller individer med vissa kapital (där de med symboliskt kapital inte bara belönas med klappar på axeln utan även innehar ett försprång i sin medhavda habitus) måste utbildningen, för att bryta särbehandlingen, förändra sig själv och medvetandegöra elever och personal om omedvetenheten. Detta låter sig *inte* göras genom att kapitulera för en instrumentell kunskapssyn. Om utbildningen överhuvudtaget skall ha möjlighet att motverka Bourdieus klassreproduktion fordras ett samhälle som talar om sig själv i tredje person – med medborgare som inte i första hand fostras till att överväga vad som är gott för *dem* i relation till individuella intressen, utan till kunskap om vad som är gott för *människan* och *samhället*. Idag är istället målet för skolans fostran en ”ansvarstagande, rationellt kalkylerande, egennyttig individ” (Dahlstedt, 2007, s. 33) – alltså, i bourdieuska termer, en reproducent av själva systemets logik. Genom en övervägande ändamålsrationell syn på kunskap och medborgarskap undergräver dagens svenska gymnasieskola en del av den legitimitet som skapas genom sociala och politiska handlingar, tillika en förutsättning för realiserandet av en klassutjämnande politik.

## Mot marknaden genom valfrihet och entreprenörskap

Det är emellertid inte givet att kommunerna och marknaden per definition är skadliga för skolan. Och är det då inte bra att vi lär oss vara källkritiska och ändamålsrationella nu när marknaden kräver det? Om elever *inte* tillgodogjorde sig dessa kompetenser skulle ju segregationen riskera att öka i ännu större mått?

Valfrihetsreformens genomslag för solidaritet, jämlikhet och motarbetande av klassreproduktion är beroende av att vi väljer, hur vi väljer, men framförallt av *vilka* som väljer. Den nordiska välfärdsmodellens fördelning av sociala tjänster har historiskt haft sin legitimitet och logik i de behov som samhället haft. Rothstein och Blomqvist (2008) lyfter fram fem principer som varit vägledande för utformningen av dessa i Sverige, där de tre första kan förstås som krav och

---

<sup>9</sup> Ytterligare ett exempel på rationaliseringen av utbildningen är reducerandet av de allmänna kompetenserna. Om en elev läser en yrkesinriktad gymnasieutbildning skall denna till största del vara inriktad mot branschens krav, om så krävs på bekostnad av den allmänna behörigheten till högskolan (Nylund & Rosvall, 2011, s. 86). Detta beslut kan antas förstärka de rådande klassförhållandena då valet av utbildning fortfarande i många fall följer klassrelaterade faktorer, och därmed skulle bidra till den akademiska bortsorteringen av vissa sociala grupper.



garanter för att de två senare skall främjas; lika tillgång, lika behandling, lika kvalitet, solidaritet och social integration. Implementeringen av sådana sociala tjänster medför svårigheter och möjligheter oavsett styrning, men marknadsvarianten ställer särskilda krav på rationella kunder. Å ena sidan ges medborgarna mer direkt makt, men de förutsätts även välja på ett visst sätt för att reformen skall få önskat värde. De ökade incitamenten för kostnadseffektivisering kan därtill ge just en effektivare produktion av tjänster, men riskerar å andra sidan genom detta att äventyra principen om lika villkor och därmed kompromissa med idealen rättvisa och jämlikhet (a.a., s. 62-64). Valfrihetsreformerna kan även ses som en del i den dialektiska relation vi studerar, där vi genom att välja reproducerar systemet. De processer vi talar om – rationalisering, marknadsstyrning, individualisering – existerar på strukturell nivå, men upprätthålls av att individer genom sina rationella val tar del av, förkroppsligar och bevarar systemets logik. Vi kan uttrycka det som att det individuella valet i denna mening följer habitus definition som en strukturerad struktur – vi väljer för att systemet kräver det – men även som en strukturerande struktur – det vill säga, i själva valet befäster vi systemets logik.

Det är tydligt att reformerna för ökad valfrihet i första hand tagit fasta på de möjligt positiva effekterna av valet. ”Det är min övertygelse om att en stimulerande konkurrens mellan olika skolor, med olika inriktningar och olika ägandeformer, på sikt också kan bidra till högre kvalitet och produktivitet i skolväsendet”, skriver statsminister Carl Bildt och utbildningsminister Beatrice Ask 1993 (Utbildningsdepartementet, 1993, s. 27). Marknaden och konkurrensen sammankopplas inte sällan med innovation och utveckling som ”pedagogisk förnyelse och kreativitet”, som vi tidigare nämnt (a.a., s. 26). Kvaliteten skall höjas genom ”en stimulerande tävlan mellan olika skolor” (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 9, jfr Utbildningsdepartementet, 1993, s. 27), och denna mångfald ”gör också att flera intresseinriktningar kan tillgodoses” (a.a.). Valfriheten ses som helt avgörande för ett fritt samhälle och är därmed central även för skolans anpassning till den nya tiden. Därför skall de beslut som föreslås (och genomförs) med dessa propositioner ses som en startpunkt för flera kommande reformer (a.a., s. 7f.). Vi menar att dessa reformer inte enbart bör förstås som konsekvenser av folklig opinion och politiskt beslutsfattande. De grundar sig även i det kapitalistiska systemet, vars logik om mervärdeskamp och utbud och efterfrågan väl avspeglas i dessa processer. När propositionerna uttrycker nödvändigheten i att tillåta ”olika inriktning och ägandeformer” (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 9), samt ”öka möjligheter till entreprenad inom det offentliga skolväsendet” (Utbildningsdepartementet, 1993, s. 32) för att legitimera valfriheten och producera kvalitet, har detta sin grund i det liberalkapitalistiska systemet vars logik säger att kvalitet och utveckling förutsätter marknad, konkurrens och valfrihet. Dessa reformer har stor del i det svenska

utbildningssystemets avveckling från ett av världens mest enhetliga och centralstyrda system till en avreglerad skola med mycket generös inställning till valfrihet, friskolor och ägandeformer (Rothstein & Blomqvist, 2008, s. 161-165). Genom denna övergång har skolan gjorts till en marknad, och medborgarna till konsumenter.

Kapitalismen och de marknadsekonomiska tendenserna har naturligtvis präglat det svenska samhället under längre tid än de senaste 25 åren. Marknaden och konsumtionen har haft sin plats, men de sociala tjänsterna har reglerats av en offentlighet styrd av ovan nämnda principer. Det är denna välfärdspolitiska balansgång som hanterades under 1900-talet för att motverka social stigmatisering och beförstärkning av hierarkier och strukturer. Genom NPM-reformer och marknadsanpassning av skolan befarar vi en frigörelse av den sociala reproduktion som Bourdieu talar om – och därigenom ett frångående av solidariteten och den sociala integrationen. Denna farhåga grundar sig i att olika sociala grupper har olika förutsättningar att välja. Såväl svenska som internationella studier visar att segregation kan bli en effekt av den ökade valfriheten. Anledningen är att det oftast är barn och föräldrar med hög social status som utnyttjar systemet, vilket gör att såväl etnisk som socioekonomisk segregation ökar – inte minst eftersom valet inte sällan sammanfaller med dessa faktorer, så kallad ”vit flykt” (a.a., s. 107f., Skolverket 2013a, Dahlstedt, 2007, s. 21). Särskilt i storstadsområden märks denna typ av segregationsmönster. Den ökade konkurrensen mellan nystartade friskolor (och därmed även om elever) ställer höga krav på kunskaperna om valets konsekvenser. På den perfekta marknaden har konsumenter, oavsett social position, fullgod information om de val de ställs inför. I detta fall förhåller det sig emellertid så att systemet gynnar resursstarka och högutbildade föräldrar – de med socialt, ekonomiskt och kulturellt kapital – som förmår hantera situationen och därmed staka ut en gynnsam utbildningsväg för sina barn (Dahlstedt, 2007, s. 30, 33, Broady, 1998, s. 16-18).

Vi har tidigare talat om hur skolan rationaliserats i fråga om synen på kunskap. I stor utsträckning skall kunskapen tillfredsställa marknadens och kunskapssamhällets behov. I den meningen kan vi tala om kunskap som en vara – en vara vars värde ensidigt bestäms av arbetsmarknaden (Nordin, 2014, s. 33). Liksom Marx hävdar att varans bruksvärde, grundat i det nedlagda arbetet, i kapitalismen värderas i förhållande till marknadens bytesvärde, kan vi förstå dagens högt värderade skolkunskap: inte som en samhällelig och demokratisk resurs med ett värde i sig, utan bestämd utifrån arbetsmarknadens krav (jfr Marx, 1969, s. 444-446).

Ett tydligt exempel på den kunskap och förmåga som efterfrågas är den *entreprenöriella* – en form av kompetens som av den senaste borgerliga regeringen framhålls som essentiell när det kommer till etablering på arbetsmarknaden. Här väljer vi att inte sammanfatta, utan att helt lyfta

fram det längre resonemanget om entreprenörskapets betydelse som förs i proposition 2008/09:199 (inför GY11), då det återkommer vid ett flertal tillfällen i analysen:

Gymnasieskolan har också en viktig uppgift att ge kunskaper i entreprenörskap, vilket även framgår av den strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet som för närvarande bereds inom Regeringskansliet. Ofta sätts likhetstecken mellan anställning och arbete och alltför få överväger ens tanken på att skapa sig en försörjning genom att starta ett eget företag. Entreprenöriella kompetenser ökar individens möjligheter att starta och driva företag. Kompetenser som att se möjligheter, att ta initiativ och att omsätta idéer till handling är även värdefulla för individen och samhället i vidare bemärkelse. Dessa kompetenser efterfrågas dessutom av arbetsgivare. Utbildning i entreprenörskap kan därför bidra till att unga lättare etablerar sig på arbetsmarknaden. Kompetenser som att lära sig att lösa problem, planera sitt arbete och att samarbeta med andra kan också bidra till att unga mer framgångsrikt genomför sina studier. Entreprenörskap ska mot denna bakgrund löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet. Vid den kommande översynen av gymnasieskolans kursplaner avser regeringen också att framhålla betydelsen av entreprenörskap (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 37).

Betoningen av entreprenörskap och entreprenöriellt lärande märks särskilt i läroplanen för den nuvarande gymnasieskolan, som anger denna förmåga som examensmål för flertalet gymnasieprogram (GY11, s. 19, 25, 27, 29, 33, 35, 41, 43, 51). De entreprenöriella förmågorna ses som oerhört viktiga för att möta framtidens förändringar inom arbetsliv och teknologi och därför ska skolan ”bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande” (a.a., s. 7). Det är, som Dahlstedt och Hertzberg (2011) skriver, som om samhällets överlevnad hänger på att elever anammar entreprenörskapets gyllene förmågor (a.a., s. 180).

Analysen av avregleringen, valfrihetsreformerna och betoningen av entreprenörskap visar hur det svenska utbildningssystemet i stor utsträckning styrs och vill styras av marknaden. Raljant uttryckt producerar skolfabriken varan kunskap som bärs ut till marknaden av eleverna, som i sin tur har varierande möjlighet att etablera sig på densamma beroende på hur väl de tillgodogjort sig den rätta (den av arbetsmarknaden efterfrågade) kunskapen. Medborgaren ska, så att säga, inte bara tillägna sig demokrati utan även göra marknadens principer till sina egna genom att medvetandegöras om deras fundamentala betydelse för den personliga utvecklingen och möjligheterna till arbete (Dahlstedt & Olson, 2014, 11f.).

Sammantaget visar forskning och statistik rörande marknadsanpassningen av skolan, såväl i Sverige som internationellt, delvis positiva effekter beträffande kostnadseffektivisering och mångfalden av skolinriktningar (exempelvis har förekomsten av konfessionella profiler ökat). Värdet av medborgares individuella tillfredsställelse av att faktiskt kunna välja skall heller inte

underskattas, menar Rothstein och Blomqvist (2008). Samtidigt verkar inte tävlingen, valfriheten och konkurrensen kunna uppväga de segregerande tendenser som följer av de faktiska valen som träffas av föräldrar och elever (a.a., s. 107f., 222). Sammanfattningsvis vill vi lyfta tre sakförhållanden till att marknadsanpassningen äventyrar jämlikheten och solidariteten som angivits som medel för motverkan av social reproduktion. För det första, förmågan att välja och ta för sig är ojämnt fördelad i samhället till förmån för grupper med högt kulturellt kapital, kontakter och ekonomiska förutsättningar. För det andra ger valen uttryck för att i hög grad påverkas av klass och etnicitet, vilket medför att skolor i inte minst storstadsområden homogeniseras och bidrar till en bristande social integration inom utbildningssystemet. För det tredje riskerar en avreglerad skolmarknad innebära kvalitetsskillnader mellan olika skolor. Sådana skillnader kan naturligtvis förekomma oavsett system, men lagstiftning till förmån för olika ägandeformer och därmed incitament till rationalisering gynnar svårligen säkrandet av kvaliteten. Om staten önskar upprätthålla principerna om generaliserbarhet och solidaritet verkar det, som Esping-Andersen (i Tullberg & Östberg, 1994) hävdar, vara av essentiell betydelse att staten i någon form dikterar marknadens inflytande (a.a., s. 75).

## Nio miljoner syften: Utbildning för individens skull

Den ökade tonvikten på valfrihet och intressen visar på hur skolan gått mot en individualiserad anpassning. I propositionen för den aktuella gymnasieskolan läser vi, under rubriken *Principiella utgångspunkter*, det vill säga de principer som ligger till grund för argumenten för reformen:

”Varje samhälle har skyldighet att ge alla ungdomar en utbildning som förbereder dem för ett liv som vuxna. Människor växer med kunskap. Utbildning är en mänsklig rättighet som ger individen möjlighet att öppna nya dörrar, se nya perspektiv och ökar individens valmöjligheter” (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 35).

Utbildning är alltså en mänsklig rättighet, vars syfte är att utveckla individen och öka dennes möjligheter att välja. Detta är en formulering helt i linje med det individualiserade skolvalet. Vikten av detta framhölls redan i den första valfrihetspropositionen beträffande friskolor och valfrihet. Vi läser under motsvarande rubrik 17 år tidigare: ”Målet är att åstadkomma största möjliga frihet för barn och föräldrar att välja skola” (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 8). Valfriheten är alltså å ena sidan en mänsklig rättighet, men på samma gång som den fullt realiserats läggs en stor ansvarsbörda över dem som den blir till del: ”Blotta existensen av en rätt att välja innebär att elever och föräldrar får större inflytande i utformningen av kommunernas skolväsende och i skolans inre arbete. Samtidigt markerar valfriheten också elevernas och

hemmets ansvar” (Utbildningsdepartementet, 1993, s. 27). Valfriheten skall alltså, som vi nämnt ovan, verka pedagogiskt nyskapande, vitalisera skolan, och ge medborgarna större makt över sin utbildning och därigenom göra skolan mer jämlik. Samtidigt är det medborgarnas – elevernas och hemmens – *ansvar* att se till att reformerna får dessa önskvärda effekter. Vi måste själva ta ansvar för att välja oss ur vår sociala, kulturella och ekonomiska position. Detta är emellertid en hållning som öppnar upp för ojämlikhet. Som vi tidigare framhållit är förmågan att (rationellt) välja fördelad på ett ojämnt sätt i samhället, till förmån för de redan socialt starka grupperna. Denna svårighet lämnas dock inte onämnd, utan diskuteras på följande vis:

”En förutsättning för att elever och föräldrar skall kunna välja mellan olika skolor är att de får information om det utbildningsutbud som finns inom kommunen. Jag är dock inte beredd att lagstiftningsvägen ålägga en kommun skyldighet att informera. Inför man en möjlighet till val av skola följer av detta att det är naturligt för kommunen att informera om sin grundskola. Att lagfästa en informationsskyldighet blir därmed överflödigt” (a.a., s. 58).

En sådan bestämmelse kallas för ”onödig detaljreglering” (a.a.). Med andra ord: Valet av skola är fritt. Alla har samma rätt att välja. Alla har inte samma möjlighet att välja. Eftersom det ligger i kommunens intresse att elever väljer deras skolor är det överflödigt och onödigt att lagstadga om vad som, med den nya utbildningspolitiska retoriken, skulle kunna kallas *likvärdig* information med avseende på förutsättningar i form av språkliga kunskaper och tillgång till teknik och informationsmedier. Detta är potentiellt segregande beslut som riskerar medverka till en utbildningsrelaterad social reproduktion redan innan eleverna satt sin fot i klassrummet. Om staten genom marknadsprinciper, och betoningen på individens möjligheter, syftar till att skapa jämlika villkor är det rimligt att också ge lika förutsättningar för olika sociala grupper att utnyttja denna möjlighet.

Det individuella ansvaret märks även tydligt i läroplanen för gymnasieskolan. Under rubriken *Elevernas ansvar och inflytande* anges det uttryckliga målet att varje elev ”tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö”, ”aktivt utövar inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan” samt ”stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor” (GY11, s. 12). Eleven skall även kunna ”bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen” (a.a., s. 14). Kort sagt är det elevens ansvar att identifiera sina behov, men även ta ansvar för att påverka utbildningen i denna riktning. Naturligtvis varierar möjligheterna till detta. Alla har inte samma språkliga eller kulturella förståelse för kursplaner, bedömningsunderlag eller universitetskrav. Elever och föräldrar med stark social position, med högt utbildningskapital och med socialt kontaktnät har för det första en *kunskap* om marknadens krav och behov, för det

andra *förmåga* att påverka och skraddarsy en utbildningsväg som leder dit och, för det tredje, *status*, *kapital* och *habitus* att tillskansa sig en förmånlig position.

Samtidigt bör de behjärtansvärda intentionerna med reformerna – mål som alla skulle ställa sig bakom – framhållas. Det fria valet skulle, enligt valfrihetsreformen, ”stimulera till ett engagemang för skolan hos eleverna och deras familjer samt bidra till en större lyhördhet för deras önskemål hos skolor och kommuner” (Utbildningsdepartementet, 1993, s. 57). Friskolorna kan göra ”en mycket viktig insats för barn med speciella behov och erbjuder plats åt barn som haft svårt att finna sig tillrätta i det kommunala skolväsendet” (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 16). Dessa mål, tillsammans med kommunaliseringens individualiseringsintention, ”i bemärkelsen anpassning till ytterst varje enskild elev” (Utbildningsdepartementet, 1989, s. 8), visar på optimism och för samhället positiva ideal. Men samtidigt läggs alltså ansvaret för att individualisera och påverka utbildningen på eleverna och föräldrarna själva. Tidigareläggandet av avgörande val i elevers utbildning, vars konsekvenser dessutom märks först senare, riskerar rendera ”multiplicerade utestängningseffekter” genom att framtida valmöjligheter begränsas (Dahlstedt, 2007, s. 33). Dessutom hävdar Nylund och Rosvall (2011), i likhet med Bourdieu, att den sociala kunskapsfördelningens logik i klassamhällen innebär att socialt underordnade grupper möts av en läroplan som är organiserad på ett sätt som ger ojämlig tillgång till den sortens kunskap som ger makt, exempelvis kunskapen och förmågan att välja rationellt (a.a., s. 85).

Skolan har således till uppgift att lära barn att ta för sig, att välja och att påverka, men det är elevernas eget ansvar att utveckla detta. Eleverna måste dessutom förstå att detta är helt nödvändigt för deras fortsatta liv: ”Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling” (GY11, s. 8). Om man inte anpassar sig till det individuella projektet halkar man efter. Skolan fungerar alltså idag, som Dahlstedt (2007) uttrycker det, mer som en form av ”individuell språngbräda, snarare än som ett fördelningspolitiskt verktyg” (a.a., s. 20). Det är detta som Giddens syftar på när han talar om hur pedagogikens uppgift reducerats från en samhällelig fostransuppgift till en resurs för att utveckla det individuella och personliga. Individens, inte kollektivet, det individuella, inte det samhälleliga, valfriheten, inte jämlikheten, står i centrum för den utbildningspolitiska diskursen idag (Gytz Möller och Möller Pedersen, 2004, s. 242-247, Dahlstedt & Olson, 2014, s. 11, Dahlstedt & Hertzberg, 2011, s. 184).

Det är i sammanhanget återigen viktigt att påpeka att denna individualism inte är resultatet av enskilda politiska reformer. Som vi diskuterade i teoriavsnittet har individualiseringen som process helt andra och djupare orsaker i en fortgående samhällsförändring. Det är därför snarare

helt logiskt och naturligt att skolan och läroplanen anpassar sig efter detta och framhåller entreprenören som sinnebilden av den nyfikne och kreativa medborgaren (GY11, s. 7). Individens tilltro till den egna förmågan måste vara avgörande – såväl för individens som för systemets fortlevnad (jfr Utbildningsdepartementet, 2009, s. 37). Viljan att lyckas, de av marknaden givna incitamenten till framgång genom hårt arbete och innovation, är vad som driver samhället framåt och därför är det naturligt att elever får träning i detta. Vi kan, bör, och ska förverkliga oss själva. Konsekvensen av detta, att dagens medborgare ska tala, känna, göra och vilja – men för sin egen skull – är, menar Dahlstedt och Olsson (2014), att medborgaren därigenom endast kan reproducera rådande förhållanden (a.a., s.20f.).

När vi talar om individualisering är det angeläget att också se till uppluckrade traditioner och nedbrutna sociala klasskoder, vilket medför att individen själv har ett ansvar att finna sin plats, sin identitet. Som vi nämnt medför detta att personliga misslyckanden och bedrävelser förblir individuella (Bauman, 2000, s. 51). I definitionen av en klass inryms ett politiskt medvetande. En reproduktion av klasser innebär alltså i denna mening ett bestående av ett politiskt samhälle, om än ojämnt. Individualiseringen – avsaknaden av gemensamma erfarenheter och sociala relationer – innebär för reproduktionen ett bestående av en alltjämt ojämlig ordning, men en avpolitiserad sådan. Den systemiska nivåns strukturer, förhållanden och funktionalitet skulle dock fortfarande ligga bortom individens ansvar. När den utbildningspolitiska retoriken förklarar att det är elevernas och föräldrarnas ansvar att påverka villkor, samt att forma och att ta ansvar för utbildningen, förskjuts emellertid ansvaret för samhällets ojämlikheter från system- till individnivå. Ansvarsbördan för samhällets bakslag ligger då på individen, inte tvärtom. Utifrån detta resonemang är det möjligt att tala om en reproduktion av individualisering och ensamhet, snarare än klasshierarki. Möjligen befinner vi oss i brytpunkten dem emellan.

Vad gäller reproduktionsstrukturen inom utbildningssystemet kan individualiseringen av skolan och samhället medföra viss problematik för sådana värden som skolan tidigare strävat efter; rättvisa, solidaritet och jämlikhet. Samhället, och skolan, lär oss att målet för vår bildning och vårt arbete är vi själva – inte samhället. Den gradvisa förlusten av gemensamma erfarenheter och sociala relationer ger försämrade förutsättningar till den sociala legitimitetsgrund som dessa värden vilar på. När den ideologiska skalan krymper till tillväxt och konkurrensstrategier, samtidigt som den ändamålsenliga rationaliteten i allt högre grad anger spelreglerna för individens handlande, koloniserar utbytesrelationen – den instrumentella – den sociala relationens funktion som socialt och politiskt kitt. Sociala relationer och värden kan således förstås som förutsättningar såväl för varandra som för den ideologiska välfärdsstaten. Genom att

”skolan” uppmanar elever att själva ta ansvar för att bli en del av denna radikaliserade struktur bidrar utbildningen till upprätthållandet av densamma.<sup>10</sup>

När den traditionella klasstrukturen luckras upp och påtvingar individen ett identitetsprojekt bevaras i någon mening fortfarande individens sociala position i relation till systemet. Individualiseringen innebär alltså inte en form av lika-villkor-pluralism. Här kan ytterligare en reflektion vara viktig att göra, med avseende på de politiska möjligheterna. En tänkbar slutsats skulle kunna vara att alla – de med svagt och de med starkt symboliskt kapital – påverkas men att denna utveckling ger särskilda konsekvenser för ”underklassen”. Den tidigare, och tydligt definierade hierarkiska positionen, utgjorde en reell underlägsenhet gentemot privilegierade, men genom uppbrottet från klassen som sådan avtar möjligheten för individer att gå samman och förändra genom socialt, civilt och politiskt engagemang. Omvänt och förenklat uttryckt: De individer som sedan tidigare utrustats med förmåga att uppfylla rollen som konsument och marknadsförare av sig själv blir inte i samma grad lidande av individualiseringen.

## Den avpolitiserade(n)de skolan

”Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan och stimulera eleverna att debattera och ifrågasätta rådande förhållande. Skolan skall skapa förståelse för de grupper som har särskilda problem i det moderna samhället. [...] Elevernas känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar måste sålunda vidgas utöver gränserna för familj och släkt, kamratkrets och skola till att omsluta allt större samhällsbildningar” (LGY70, s. 24).

Detta utdrag är hämtat ur LGY70, den läroplan som gällde för den svenska gymnasieskolan från 1971 till 1994 då LPF94 tog vid, och är bara ett exempel på hur skolan vid denna tidpunkt var politisk. Som vi tidigare nämnt betraktades skolan som ett viktigt verktyg i en makropolitisk modell för att utjämna klassklyftor och verka för solidaritet och demokrati. En förutsättning för detta är att utbildningen fostrar medborgare med förmåga till politisk handling. Att lära sig ”debattera och ifrågasätta rådande förhållande” (a.a.) är ett kritiskt förhållningssätt som står i kontrast till det kritiska tänkande som framhålls i dagens läroplan där det i regel är kopplat till att sortera och bruka information. Samhällsförändring och opinion åstadkoms inte enbart genom att människor utnyttjar sin demokratiska rättighet och röstar när tillfälle ges. När Carleheden (2002) diskuterar Habermas demokratiförståelse framhålls en öppen politisk offentlighet som en

---

<sup>10</sup> En individualiserad skola är per definition partikulär. Detta innebär att kunskapen blir en konsumtionsvara med kravet att vara användbar och eftertraktad (jfr Gustavsson, 2014).



viktig faktor. Konkret innebär detta att medel som civil olydnad, kampanjer och demonstrationer för olika politiska frågor skapar opinion som forcerar fram en förändring. Exempel på detta är kvinnorörelsen och miljörelsen som genom liknande strategier spridit kunskap och åstadkommit politiska resultat (a.a., s. 65). Ytterligare en anledning till att stimulera elevers strukturella och normkritiska förmåga är att man på så vis skapar förutsättningar för att i fortsättningen göra politik av rådande samhällsförhållanden som exempelvis ojämnt fördelade resurser. Utbildning i förmåga till politiskt samtal kan således fungera som en god hjälp för att förhindra befastande av en viss social ordning. Om skolan emellertid negligerar sin politiska uppgift finns en risk att maktförhållanden som klasshierarki, rasism och systematisk diskriminering aldrig ges en strukturell analys och därmed underbyggs som enskildheter.

Dagens svenska skola har fått kritik för att under de senaste decennierna ha tonat ner sina politiska ambitioner (jfr Liedman, 2011). Genom betoning av konkurrens och individuell valfrihet förskjuts utbildningens uppdrag från det kollektiva goda till det privata goda (Dahlstedt Hertzberg, 2011, s. 183). Skolan blir avpolitiserad, bland annat genom att *inte* ifrågasätta rådande förhållanden, samt förändra och i vissa fall frångå det politiska uppdraget i retorik och handling. Ett tydligt exempel på detta är hur jämlikhet som mål i allt större utsträckning ersatts av likvärdighet (exempelvis i Utbildningsdepartementet, 1989, s. 5, 6, 11, Rothstein & Blomqvist, 2008, s. 181). Häri ligger en begreppslig skillnad. Begreppet jämlikhet implicerar en radikalitet, ett politiskt ställningstagande och en vision om ett samhälle under andra förutsättningar än det nuvarande. Likvärdigheten saknar denna betydelse (Dahlstedt & Hertzberg, 2011, s. 183). Likvärdigheten framhålls som en viktig regel för att skolor ska kunna konkurrera på lika villkor (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 40f.), med ”ambitionen att skolan skall vara likvärdig i bemärkelsen att den ska ge alla elever en god utbildning oavsett faktorer som bostadsort, ekonomiska förhållanden, kön och social bakgrund” (Utbildningsdepartementet, 1989, s. 7). Så konkretiseras begreppet i propositionen inför kommunaliseringen. I detta stycke anges ett syfte som till viss del tangerar jämlikheten, men skillnaden är, som Rothstein och Blomqvist (2008) påpekar, att likvärdighetsintentionen framförallt gäller den interna verksamheten. I samband med decentraliseringen och valfrihetsreformen förändras nämligen synen på jämlikhet i utbildningssystemet mot att handla om lika villkor och kvalitet *inom* utbildningen. Likvärdigheten slår på så sätt vakt om de liberala värden som framhållits som syftet med reformerna – en profilmångfald för att tillfredsställa olika intressen samt den individuella friheten som grundläggande princip. Den utbildningspolitik som fördes under efterkrigstiden syftade dock även till att utnyttja skolans potential till att åstadkomma en jämlikhetsskapande förändring för *hela* samhället, inte enbart för utbildningsverksamheten (a.a., s. 188).

Den gradvisa anpassningen mot marknadsstyrning kan vi diskutera i relation till Beck och Bauman som menar att den nyliberala ideologin lär oss att relatera till vårt samhälles omgivande förhållanden som givna. Den globaliserade marknaden, den individuella friheten och de sociala relationernas urbäddning är villkor och följer skapade av en samhällsutveckling som vi förväntas ta in och göra till vår egen – inte ifrågasätta eller politisera (som LGY70 uppmanade till). När valfriheten beskrivs som en ”grundläggande princip” (Utbildningsdepartementet, 1992, s. 8), konkurrens som kvalitetsstimulerande (a.a., s. 9, Utbildningsdepartementet, 2009, s. 131), och entreprenöriella förmågor som värdefulla för individ, arbete, samhälle och livet i allmänhet (a.a., s. 37, GY11, s. 7), avideologiserar skenbart marknaden och blir en förgivettagen faktor i utbildningsverksamhet. Såväl skolan som medborgaren ska i allt väsentligt inte längre enbart omfamna demokratiska principer utan även marknadsens ideal (jfr Dahlstedt & Olson, 2014, s. 17, 19f.). Vi kan även se denna avpolitisering i hur entreprenörskap idag blivit upptaget som en del i den pedagogiska forskningen. Skolverket publicerar rapporter och erbjuder kurser i ämnet (Skolverket 2013b). Det finns även en fastslagen ramkursplan för högskolor och universitet som riktar sig till alla pedagoger från förskola till gymnasium där målet bland annat är att kunna ”diskutera hur olika utvecklingsprojekt kan användas för att öka elevers och pedagogers entreprenöriella förmågor” samt ”beskriva och analysera bedömning och betygsättning i relation till entreprenöriellt lärande” (Skolverket, 2013c, s. 1).

Normaliseringen av marknadsprinciperna kan även diskuteras utifrån Giddens urbäddning. Utan symboliska medel som pengar, eller expertsystem som mobiltelefoni och aktiemarknad, skulle den hyperexpansiva moderniteten implodera. Genom att sätta upp entreprenörskap, individuellt ansvar för utbildning och livslångt lärande som mål bärs systemet upp av individer som är flexibla, marknadsdrivna och beroende av systemets inneboende urbäddningsmekanismer. För att lyckas krävs dock vissa tillgångar – sociala kontakter, en ”rätt” tränad kreativitet och en självständighet är avgörande – tillgångar som införlivas i habitus med avseende på social position. Med denna logik garanterar inte utbildningssystemet endast den sociala hierarkin utan legitimerar systemet genom vilken den skapats (jfr Giddens, 1996, s. 29-35).

Ett annat begrepp som kopplas till det nya samhällets krav, och som kan fungera som ett viktigt instrument för att forma denna medborgare, är det livslånga lärandet. I dagens föränderliga tidsålder fästs stor vikt vid att elever blir nyfikna och kreativa för att på så vis underlätta inläringen av nya saker. Detta kopplas till just entreprenörskap och företagande (GY11, s. 7), men även till effektivisering av genomförandet. Det livslånga lärandet kan inte implementeras ovanifrån, läser vi i det av Skolverket särskilt framtagna handlingsprogrammet för livslångt lärande. ”Utgångspunkten måste vara individen och insikten att olika individer har olika behov

och att behovet förändras över tid. Vid varje tidpunkt i individens livscykel skall det finnas en utbildningsmöjlighet” (Skolverket, 2000, s. 12). Detta innebär ”en förskjutning av ansvar för utbildning och lärande från den offentliga sfären till den privata och civila” (a.a., s. 25, vår kursivering), men också ”en förskjutning av ansvar från stat till individ. Förverkligandet av principerna livslång och livstid är beroende av individens motivation och förmåga att söka upp och tillgodogöra sig möjligheter i lärandelandskapet” (a.a., vår kursivering). Skolan klarar inte av att lära elever allt de behöver för att göra detta. Därför är skolans viktigaste uppgift i form av kunskapsförmedlande att skapa ”de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. [...] Den värld som eleven möter i skolan och det arbete som eleven deltar i ska förbereda för livet efter skolan” (GY11, s. 8).

Genom att göra hela samhället till en utbildningsinstitution som ständigt kräver ny kunskap – och medborgare med förmåga att tillgodogöra sig den – lär oss det livslånga lärandet, något tillspetsat, att kunskapen hela tiden måste vara beredd att revideras för ny kunskap. Den är, så att säga, inte beständig. Vi kan här återknyta till rationaliseringen och ”kompetensgörandet” av läroplanens värden (hur GY11 knyter värden som mångfald och förståelse för andra kulturer och människor till kundrelationer, se exempelvis GY11, s. 19, 29). Är dessa värden – eller kompetenser – också utbytbara? När värden reduceras till kunskaper, i ett samhälle där kunskaper är utbytbara – får det till följd att även dessa värden blir svåra att legitimera som allmängiltiga och i förlängningen för samhället goda. Det livslånga lärandet innebär således en kraftig avpolitisering av utbildningens roll: Staten har endast ansvar för att skapa *förutsättningar* för det livslånga lärandet (vad nu det innebär – dessa kan omöjligt definieras eftersom valfrihet, avreglering och mångfald i fråga om profiler och ägandeformer är överordnade mål). Ansvaret för att söka, finna, och tillgodogöra sig kunskapen är dock helt och hållet individens. Det är som att säga till en långtidsarbetslös: ”Du har själv ansvar för din situation och det är därför ditt ansvar att lära dig något av den”. Det är naturligtvis rätt att motivera elever till att ständigt söka nya kunskaper, och det är säkert så att vi har lättare att tillgodogöra oss dem om vi tränas i att lära. Men här är det inte fråga om goda råd – det är fråga om utbildning. I jämförelse med den välfärdsstatliga skolan, där utbildning uttryckligen sågs som ett verktyg för ge kunskaper och värden med potential att förändra rådande strukturer, står dagens (a)politiska inriktning i skarp kontrast. Skolan skulle kunna vara en arena för att formulera alternativa tolkningar av samhällsproblem, som Mouffe förespråkar, men det erbjuds inget alternativ. I en utveckling där såväl kunskapssyn som arbetsmarknad rationaliseras talas det om konstadseffektivisering och vikten av nyttiga kompetenser; i ett samhälle där marknadsstyrning och valfrihetsreformer visar *reella* segregrande effekter och ojämlika förutsättningar talas det om att kunskapens värde

bestäms av arbetsmarknaden; i en tid där individualisering luckrar upp sociala relationer och gemensamma erfarenheter talas det om individens ansvar för lärande och strukturella samhällsproblem. Och, som Žižek (2001) hävdar, vi spelar med. Om än ojämnt så väljer vi, konsumerar vi, slänger vi.

Ovanstående resonemang rymmer en paradox, sett till att den politiska styrningen av skolan på flera plan *ökat* sedan kommunaliseringen. Gymnasieskolan har givits nya läroplaner två gånger (LPF94 och GY2011), kontrollen har stärkts (inte minst kontrollen av friskolorna, som ju angavs som ett viktigt instrument i Utbildningsdepartementet, 1992, s. 11f.), lärarlegitimation har införts liksom nya betygssystem med fokus på kunskap. Även detta kan emellertid, menar Gustavsson (2014), förstås som ett uttryck för avpolitisering. Propositionerna och policydokumenten uttrycker ingen vision om samhället, utan lägger tonvikten vid det som den rådande strukturen efterfrågar (a.a., s.274, jfr Adolfsson, 2012, s. 35). Det existerar inget politiskt alternativ.

## 6. Sammanfattning

Sammanfattningsvis ger detta arbete grund för vissa konkreta slutsatser beträffande Bourdieus teori om utbildningssystemets sociala och politiska reproduktion. Som referenspunkt till analysen av dagens skola har vi lyft fram den välfärdsstatliga skolan som en del av en större politisk modell för ett jämlikare samhälle. Även om klass och etnicitet påverkade möjligheterna till framgång i skolan och i samhället under 1960- och 70-talet visar såväl den politiska retoriken som de konkret formulerade läroplansmålen i LGY70 en tydlig strävan och tro på utbildningens möjligheter att skapa jämlikhet och solidaritet. I analysen av 2000-talets skola framträder en tydlig kontrast vad gäller syftet med utbildningspolitiska reformer och utbildning i allmänhet. I GY11 legitimeras värden och kunskaper inte utifrån deras egenvärde, utan för deras nytta. Inte bara den aktuella läroplanen, utan även de reformer vi valt att undersöka, bekräftar i stor utsträckning de teorier som fått agera utgångspunkt för analysen. Kommunaliseringen, friskolereformen och det fria skolvalet präglas sammantaget av en normalisering av marknadsprinciperna och anger mål som kostnadseffektivitet, kvalitet genom konkurrens och självförverkligande genom valfrihet. Genom att betona skolans roll att tillgodose marknadens behov, samt förskjuta ansvaret från stat till individ vad gäller såväl skapandet som uppfyllandet av mål, avsäger sig skolan sin politiska funktion som klassutjämnare och förmedlare av bestämda värden. Även om individualiseringen kräver andra kategorier än enbart klass för att tala om social segregation, kvarstår likväl ojämlikhet och sociala makthierarkier i samhället. Dessa varierande förutsättningar, och individers olika habitus, påverkar möjligheterna att uppfylla och utnyttja systemets krav att välja rationellt. Detta visar sig i klass- och etnicitetsrelaterade undersökningar om valfrihetsreformers konsekvenser. Genom att inte politisera dessa förhållanden i propositioner och läroplaner tydliggörs skolans alltmer avpolitiserade profil som leverantör av exempelvis enteprenöriella förmågor.

För att återknyta till vår tes och vår frågeställning hävdar vi att dagens svenska skola fungerar som en reproducerande institution socialt och politiskt. Vi har i analysen visat att såväl reformer som läroplan bär tydliga drag av de senmoderna processer vi lyfter fram, vilket innebär att de frigörande faktorerna inte främst grundar sig i enskilda politiska beslut utan i en större samhällslig förändring. På samma sätt kan inte heller 1960- och 70-talets mer politiska skola *enbart* ses som ett genomlyckat projekt skapat på politisk väg utan även som ett resultat av tidens strukturella sammansättning. De materiella, ekonomiska, sociala och politiska strukturernas utveckling har emellertid också förändrat reproduktionens natur. Vi kan idag inte längre tala om

en klasstruktur med samma innebörd som under moderniteten. Dagens reella klass präglas snarast av individer med liknande ekonomiska och sociala förutsättningar, men med avtagande gemensamma erfarenheter och möjligheter till politiskt handlande. Vi menar därför att dagens reproduktion snarare har en individualiserad och avpolitiserad karaktär, såtillvida att politiska alternativ tycks saknas.

Vad gäller arbetets teoretiska och metodologiska utgångspunkter har vi, som vi redan diskuterat, visat på teoriernas relevans för att analysera en större samhällsförändring genom att undersöka skola och utbildning. Den dialektiska metodens krav på historisk förankring, genomarbetad teori och relevant material har format och möjliggjort en relativt djupgående analys sett till arbetes omfattning. Däremot har vi inte haft möjlighet att undersöka olika skolformer och klassrumsperspektiv. Vi menar att det dialektiska förhållandet som vi prövat tränger in innanför klassrummets väggar och, i likhet med Bourdieu, att reproduktionen är en ständigt pågående process av praktiker och beteenden. Ett sådant arbete skulle kunna bekräfta och legitimera, men även ifrågasätta och nyansera det vi kommit fram till. Mångfalden pedagogiska inriktningar, skol- och ägandeformer genererar troligen väsentliga skillnader beträffande syfte, vilja och förutsättningar att motverka eller reproducera en ojämlik social ordning.

# Referenser

## *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. I *Utbildning och demokrati* (2), vol. 21, s. 15-38.

Agevall, Lena. (2005). *Välfärdens organisering och demokratin: en analys av New Public Management*. Växjö: Växjö University Press

Alvesson, Mats, Deetz, Stanley. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Alvesson, Mats, Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

Aristoteles. (1988). *Den nikomachiska etiken*. 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. (1995). *Att uppfinna det politiska. Bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Göteborg: Daidalos

Beck, Ulrich. (1998a). *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*. Göteborg: Daidalos

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

Beck, Ulrich, Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE

Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning. (1977). *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Björk, Nina. (2012). *Lyckliga i alla sina dagar. Om pengars och människors värde*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Bobbio, Norberto. (1994). *Vänster och höger. Essä om en politisk distinktion*. Stockholm: Atlas

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

Bourdieu, Pierre. (1993). *Kultursociologiska texter*. 4 uppl. Stockholm: Symposion

- Bourdieu, Pierre. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag
- Bourdieu, Pierre. (2010). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge
- Broadly, Donald. (1990). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag
- Broadly, Donald. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Uppsala: Skeptron Occasional Papers nr 15
- Broadly, Donald. (2008). En illa vald titel. Noteringar till 2008 års utgåva på svenska av Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, *Reproduktionen*. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (3), årg. 13, s. 176-192.
- Carleheden, Mikael. (2002). Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. I *Utbildning och demokrati* (3), vol. 11, s. 43-72.
- Dahlstedt, Magnus. (2007). I val(o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* (1), årg. 12, s. 20-38.
- Dahlstedt, Magnus, Hertzberg, Fredrik. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* (3), årg. 16, s. 179-198.
- Dahlstedt, Magnus, Olson, Maria. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millenium. Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. I *Utbildning och demokrati* (2), vol 23, s. 7-25.
- Edberg, Rolf (red.). (1948). *Demokratisk linje*. Stockholm: Tiden
- Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Giddens, Anthony. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur
- Giddens, Anthony. (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Giddens, Anthony. (2007) *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur
- 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
- Gytz Olesen, Sören, Möller Pedersen, Peter (red.). (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv. En presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur



- 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
- Habermas, Jürgen. (1995). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos
- Liedman, Sven-Eric. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Marcuse, Herbert. (1968). *Den endimensionella människan*. Stockholm: Aldus/Bonnier
- Marx, Karl. (1969). *Kapitalet. Första boken*. Uddevalla: Bo Cavefors Bokförlag
- Mouffe, Chantal. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft
- Nordin, Andreas. (2014). Centralisering i en tid av decentralisering. Om den motsägelsefulla styrningen i skolan. I *Utbildning och demokrati* (2), vol 23, s. 27-44.
- Nylund, Mattias, Rosvall, Per-Åke. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. I *Pedagogisk forskning i Sverige* (2), årg. 16, s. 81-100.
- Ritzer, George. (2009). *Sociologisk teori*. Malmö: Liber
- Rothstein, Bo. (1986). *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svenska arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Studentlitteratur
- Rothstein, Bo, Blomqvist, Paula. (2008). *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora
- Rothstein, Bo. (2010). *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. 3 uppl. Stockholm: SNS
- Skolverket. (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för gymnasieskolan 1970*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- SOU 1963:42. (1963). *1960 års gymnasieutredning. 4, Ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet
- SOU 2008:27. (2008). *Framtidsvägen - En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 2014:5. (2014). *Staten får inte abdikera - om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Tingsten, Herbert. (1966). *Från idéer till idyll: den lyckliga demokratien*. 2 uppl. Stockholm: Nordstedt

- Thullberg, Per, Östberg, Kjell (red.) (1994). *Den svenska modellen*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet. (1989). *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer* (Regeringens proposition 1989/90:41). Stockholm: Regeringskansliet
- Utbildningsdepartementet. (1992). *Om valfrihet och fristående skolor* (Regeringens proposition 1991/92:95). Stockholm: Regeringskansliet
- Utbildningsdepartementet. (1993). *Valfrihet i skolan* (Regeringens proposition 1992/93:230). Stockholm: Regeringskansliet
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Regeringens proposition 2008/09:199). Stockholm: Regeringskansliet
- Weber, Max. (1983). *Ekonomi och samhälle: förståelsesociologins grunder. 1. Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper*. Lund: Argos/Palmkrons
- Žižek, Slavoj. (2001). *Ideologins sublima objekt*. Göteborg: Glänta

## *Elektroniska källor*

- Centerpartiet. (2013). *Centerpartiets idéprogram* <http://www.centerpartiet.se/wp-content/uploads/2014/02/H%C3%A4r-kan-du-l%C3%A4sa-hela-id%C3%A9programmet.pdf> [2014-12-29]
- Skolverket. (2013a) *Skolverkets slutsatser om likvärdighet och det fria skolvalets effekter*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.7602/skolverkets-slutsatser-om-likvardighet-och-det-fria-skolvalets-effekter-1.211468> [2014-12-29]
- Skolverket. (2013b). *Vad är entreprenöriellt lärande?* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap> [2014-12-23]
- Skolverket. (2013c). *Ramkursplan Entreprenöriellt lärande 7,5 hp*. [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.221389!/Menu/article/attachment/Ramkursplan.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.221389!/Menu/article/attachment/Ramkursplan.pdf) [2014-12-23]
- Socialdemokraterna. (2013) *Ett program för förändring*. <http://www.socialdemokraterna.se/upload/Kongresser/Kongress2013/Ett%20program%20for%20forandring.pdf> [2014-12-29]
- Vänsterpartiet. (2012). *Partiprogram*. <http://www.vansterpartiet.se/material/partiprogram> [2014-12-29]