

Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism

MATS ALVESSON

Företagsekonomiska institutionen, Lunds universitet

Sammanfattning: *I denna artikel granskas kritiskt en överdriven tilltro till framförallt den högre utbildningens generellt välgörande effekter. Det finns en tendens att utbildning används alltför lättvindigt som en lösning på alla möjliga problem. Inte minst dess nyttjande som sätt att minska och dölja arbetslöshet understryks i artikeln. Samtidigt kan stora utbildningssatsningar ses som något som skapar problem. Ett förespeglande av att i »kunskapssamhället» kan en mycket stor andel av befolkningen få arbeten i paritet med en högre utbildning ter sig orealistisk. Värdet av en långvarig utbildning i konkurrensen på arbetsmarknaden urholkas om den genomsnittliga skolgången höjs utan att arbetslivet förändras på motsvarande sätt. Stora utbildningssatsningar kan också medföra kvalitetsproblem: om längre genomsnittlig skolgång åtföljs av ökning av kvalificering och lärande under utbildningen är osäkert. Det finns också tendenser till disciplinering och normalisering av människor kring utbildningsnivå som måttstock. Härav följer en fortsatt och förvärrad stigmatisering av de som ej når upp till normen.*

»Bli något stort!» läste jag för en tid sedan i en annons. Det mera specifika budskapet var förstås att vägen till storhet gick via en viss skola. Skolgång är vägen till framgång i tillvaron. Det är en med tiden väl etablerad sanning. Andra möjligheter finns inte i någon högre grad. Lärlingssystem, autodidaktik är ute. Att associera sig med utbildningsinstitutioner, helst under minst 15 år och därefter till och från under kortare perioder, är närmast ett obligatorium för den som vill »bli något stort». Och det vill nog allt fler. I och med kopplingen utbildning–storhet (karriär) och kraftig utbyggnad av den förra förstärks också storhets(karriär)ambitionerna. Skomakare blev vid din läst har ersatts av högskoleutbildad gör karriär!

På ett mera kollektivt plan anses numera utbildning vara vägen också till nationell storhet. Att bli en ledande kunskapsnation, vinna det inofficiella VM i utbildning, och – med hjälp av detta – återigen bli ekonomiskt ledande utgör en viktig politisk ambition.

Utbildning har ett mycket starkt positivt värde i det moderna samhället. Lika lite som man kan vara mot kompetens, lärande, kvalitet, kunskap, vetenskap och förnuft kan man vara mot utbildning. Själv är jag naturligtvis inte heller emot utbildning. Mera skeptisk är jag mot vad som – med risk för att hänge mig åt dålig retorik – kan kallas för utbildningsfundamentalism. Detta är en ideologi och därpå baserad uppsättning praktiker vilken uttrycker en stark tilltro till (den formella) utbildningens centralitet, möjligheter och (endast) goda effekter. Tilltron slår ibland över till övertro. Denna artikel är en skeptisk granskning av denna fundamentalism – som den uttrycks av officiella företrädare för »utbildningssatsningar» – och ett framhållande av några problem med en kraftfull, ensidig och okritisk sådan ideologisk och institutionell satsning. Särskilt vill jag framhålla att befintligt och kommande arbetsliv kan harmoniera illa med en stark kvantitativ expansion av utbildning. Jag framhåller också att lärande och kvalificering handlar om mycket annat än antalet skolår och mängden utbildningsplatser och menar att kvantitativ expansion mycket väl kan gå ut över lärande i kvalitativ mening. Jag vill också hävda att ett fokuserande på utbildning som indikator på människors förmåga att bidra i samhälle och arbete medför en disciplinering och normalisering av befolkningen kring utbildningsnivå som måttstock och en stigmatisering av de som ej når upp till normen.

UTBILDNINGSFUNDAMENTALISM

Utbildningsfundamentalism bygger på följande grundantaganden och efterföljande policier och praktiker:

- Utbildning är något gott; konsekvenserna av sådan bör beskrivas i positiva termer.
- Man kan inte få för mycket utbildning; ju mer utbildning desto bättre. Ju större andel av befolkningen som kan beskrivas som högutbildade, desto bättre samhälle.
- Människan är formbar; via utbildningsinstitutioner skapas den rätta människan.
- Vissa människor kan definieras som lågutbildade – och dessa bör (i all välmening) göras till föremål för insatser så att detta negativa tillstånd kan avhjälpas.
- Utbildning är lösningen på väldigt många problem, från arbetslöshet till internationell konkurrensförmåga.

Utbildningsfundamentalism innebär inte nödvändigtvis någon fanatisk inställning till utbildning. Den fungerar dock ideologiskt: ger tvärsäkra beskrivningar av sakernas tillstånd, anger ideal och riktning samt inrymmer föga av kritiskt tänkande. Det finns en stark tilltro till utbildningens universellt välgörande effekter. Någon negativ sida av utbildning uppmärksammas inte. Fundamentalismen handlar bland annat om att utan en hel del utbildning kan man inte åstadkomma så mycket. En författare hävdar till exempel att »endast om vi i Sverige får en allmän uppslutning kring utbildningen och kontinuerlig

kompetensutveckling kommer vi att bli internationellt slagkraftiga» (Sohlman 1996 s 6).

I SOU 1996:164 kan man till exempel läsa att utan en hel del utbildning saknas lärförmåga. »Kunskapslyftet är till för de grupper som av olika skäl i sin ungdom inte kommit upp till en tillräckligt hög grundläggande utbildningsnivå för att kunna delta i det livslånga lärandet.» (SOU 1996:164 s 7) Det senare handlar om att på arbetsplatsnivå lära sig genom »arbetsrotation och erfarenhetsutbyte i samspel med arbetskamrater, arbetsledare, kunder/brukare/klienter/patienter och leverantörer» (SOU 1996:164 s 7 f). Enligt logiken skulle således en del grupper inte kunna delta i lärande i form av arbetsrotation och erfarenhetsbyte. Mera rimligt torde vara att anta att praktiskt taget alla kan lära sig, det vill säga även utan någon bestämd »tillräckligt hög utbildningsnivå».

Utbildningens centralitet markeras av att ingen kan få för mycket av den. I SOU 1996:164 (s 11) heter det att »[ä]ven forskare har naturligtvis också behov av återkommande utbildning». Man kan ifrågasätta vad en yrkesgrupp vars arbetsinnehåll går ut på ständig kunskapsutveckling skulle ha för glädje av mera utbildning (utöver de ca tjugo års studier som föregått doktors-examen): lärande och vidarekvalificering kan ju ske på andra och bättre sätt än via formaliserad utbildning.

UTBILDNING SOM INVESTERING

Utbildning hävdas ofta vara en god investering, för samhälle, företag och individer. Det finns också en hel del belägg för att utbildningsinvesteringar ger (har givit) ekonomisk avkastning på olika nivåer: samhälle, arbetsplats och individ (Sohlman 1996, SOU 1996:164). Det är också möjligt att positiva sociala effekter kan spåras: effektivare demokratiskt folkstyre, förbättrad livskvalitet, större miljömedvetenhet, minskad kriminalitet och förbättrat hälsotillstånd (SOU 1996:164).

Att ökning av utbildningen har åtföljts av bättre ekonomiska resultat verkar troligt. Åtminstone är det väl dokumenterat. Samtidigt är det tveksamt om det alla gånger går att fastställa enkla samband. BNP är ett ganska osäkert mått. Om man jämför företag med en högre respektive lägre andel högutbildade och kommer fram till att de förra har högre produktivitet kan utfallet inte utan vidare tillskrivas utbildningsnivån. Det finns säkert många andra skillnader; till exempel verksamhetens specifika art, teknologisk nivå, personalrekryteringssituation. Skillnaderna mellan personalen handlar ju inte bara om utbildningsnivå: låg- och högutbildade skiljer sig rimligen åt bland annat ifråga om social bakgrund, begåvning och arbetsmotivation.

En tyngre invändning mot föreställningen om utbildningens välgörande ekonomiska effekter är att förhållandet mellan utbildning och produktivitet ofta framställs som en lagbunden, kausal relation. Snarare än en evig lag är det kanske så att utbildning ofta visat sig följas av positiva ekonomiska konsekvenser för organisationer och samhälle. Att det ofta varit så förr (hittills) betyder inte att framgångsformeln kan upprepas i framtiden. Det är inte osannolikt att en avtagande gränsnytta kan existera. Det kan också tänkas att

en kvantitativ ökning av utbildning kan ske på bekostnad av kvalitet. En ökning av antalet gymnasie- och högskoleutbildade kan till exempel innebära att genomsnittet ifråga om förkunskaper, studiebegåvning och studieintresse sänks. Möjligen måste också utbildningen anpassas därefter och generellt nivå-sänkas. Kvantitet i termer av antal utbildade och studieår kan säga ganska lite om kunskaper och förvärvad kapacitet.

Man kan också hävda att generella samband mellan utbildningsnivå och ekonomisk tillväxt säger föga om hur specifika förhållanden ser ut. Kanske är det vissa utbildningar som under specifika villkor, till exempel en reserv av studiebegåvade och intresserade personer och viss teknologisk förändring eller ekonomisk omstrukturering, som kan generera produktivitetsökning och tillväxt. För många yrken är det ju svårt att se hur produktivitet kan höjas som följd av kvalificering av personalen: ta barnomsorg, taxikörsel och restaurangverksamhet som exempel. Kanske har de flesta yrken en ganska svag koppling till ekonomisk tillväxt och materiell välfärd, nyttan handlar om social omsorg och kvalitet. Produktivitetsmättet är problematiskt i förhållande till en hel del utbildningar och kunskapsformer.

Tilläggs kan att inte all utbildning och kunskap bejakar tillväxt- och produktivitetsideal. Mera kritisk och reflekterande sådan kan mycket väl stimulera till tänkande och handlande som går i motsatt riktning. För utbildningsfundamentalismen existerar föga av sådana dubier. Här tycks man anta att utbildning som investering (ej som konsumtion, det vill säga mera hobbyinriktad utbildning) har eviga och kausala effekter. Utbildning behandlas som något entydigt, underlagd en och samma målrationalitet.

UTBILDNING OCH INTERNATIONELL KONKURRENS

För utbildningsfundamentalismen är arbetslivet, åtminstone i framtiden och med hjälp av kloka utbildningspolitiska insatser, präglad av generellt höga krav på utbildningen och kompetens. Det antas att kompetens är den viktigaste dimensionen i internationell konkurrens, åtminstone för Sveriges vidkommande.

Visionen är att Sverige har utvecklats till ett kunskapssamhälle med högproduktiva arbetsplatser. På arbetsmarknaden finns både små och stora arbetsplatser – alla högproduktiva. (SOU 1996:164 s 9)

Det är med kvalitet och kompetens som det svenska näringslivet måste kunna hävda sig i den internationella konkurrensen. (SOU 1996:164 s 7)

Tesen motiverar några motkommentarer. Den är tämligen ensidig och kategorisk. En viktig intäkts- och sysselsättningskälla som turism och fritidsaktivitet underlättas mera av en inte alltför hög löne- och omkostnadsnivå än av högkvalificerad och följaktligen dyr arbetskraft. Tesen anammar desutom samma framgångsformel som förfäktas i andra i-länder, vilket gör det tveksamt om man får någon relativ fördel därav. Man kan också diskutera hur stora delar av det totala arbetslivet som är direkt involverade eller ens särskilt relevanta för den internationella konkurrensen. I väsentliga stycken står ju

såväl den offentliga sektorn som den privata tjänstesektorn utanför internationell konkurrens.

Förvisso är den mesta utbildningen av indirekt relevans för den senare och det går inte att enkelt indela (den kommande) arbetsstyrkan i internationellt konkurrerande respektive inomnationsorienterad verksamhet. Är man angelägen att använda utbildningen framförallt för att stärka internationell konkurrenskraft bör man nog dock differentiera mellan olika utbildningar och särskilt satsa på de högrelevanta. Så görs delvis, till exempel ifråga om teknisk utbildning, som typiskt ges stora resurser, medan till exempel ekonomutbildning är en av de billigaste som finns i Sverige. Intressant nog är antalet högutbildade större inom den offentliga sektorn än inom näringslivet, vilket antyder att relationen utbildningsnivå – internationell konkurrenskraft inte är så enkel. Konkurrensutsatt verksamhet har lägre efterfrågan på långtidsutbildad arbetskraft än icke konkurrensutsatt verksamhet.

Generellt sett tycks de i massmedia och andra populära sammanhang utbredda idéerna om snabba och drastiska förändringar i närings- och arbetsliv mot platta organisationer, decentraliseringar och ökade krav på personalens kvalifikationer vara överdrivna (Ruigroek, Pettigrew, Peck & Whittington 1999; Warhurst & Thompson 1998). Bilden är långtifrån entydig och förändringarna ganska måttliga. Förvisso ställs oftare krav på datorkunskap, men betydelsen av detta är många gånger osäker. Sennett (1998) omtalar till exempel ett bageri vari datorfärdigheter var ett krav för anställning men själva jobbet gick bara ut på enkelt knapptryckande inom ramen för ett program konstruerat av andra. Utbildningssystemet skall, synes det, enligt »visionärerna» anpassa sig efter arbetslivet. »I ett modernt högproduktivt näringsliv behöver alla en god basutbildning som grund för det livslånga lärandet i arbetslivet.» (Sennett 1998 s 32; övers MA)

Återigen är frågan om det är särskilt realistiskt eller ens önskvärt att tänka sig att alla eller ens de flesta arbetsplatser är högproduktiva, vad som nu avses med det. Enligt en amerikansk studie (se Sohlman 1996 s 26) är de yrken i USA som ökar mest i absoluta termer detaljhandelsförsäljare, sjukskötare, kassörer, allmänt kontorsarbete, lastbilschaufförer, servitörer, barnskötare, städpersonal, matberedningsarbetare och systemanalytiker. En annan studie (refererad i Reskin & Padavic 1994) visar likartade tendenser. Snabbast tillväxt omfattar hälsoassistenter i hemmet, personlig service och personlig hjälp i hemmet. Därefter kommer dataarbeten. De flesta av dessa jobb, med undantag för datayrkena, är svåra att göra högproduktiva. Det är dessutom ibland olämpligt, då kvaliteten i interaktionen mellan servicegivare och servicemottagare är central. Medmännisklighet kan inte göras »högproduktiv». En följd av högproduktivitet inom områden där dylik är möjlig torde för övrigt vara ökad utslagning och arbetslöshet. Enligt Rifkin (1995) väntar massarbetslöshet av hittills inte skådat slag om några år.¹

Ifråga om internationell konkurrens ses inte sällan procentandelen personer med en viss formell utbildningsnivå vara en självklar indikator på vad som är bra. Sådana procentandelar är dock ofta intetsägande eller missvisande. Internationella förhållanden är svårjämförbara på grund av olikheter i utbildningssystem, att utbildningsnivån inte nödvändigtvis säger så mycket om

kunskapsnivån, att hög andel med lång utbildning kan ske på bekostnad av kvalitet samt att många högutbildade kan betyda många överkvalificerade i förhållande till arbetsmarknadsmöjligheter. Mycket utbildning fungerar förmodligen som sysselsättning snarare än bas för ökad kvalifikation och som uttryck för inflation i utbildningssystemet. Ett allmänt problem är det kvantitativas retoriska kraft. Siffrorna döljer notoriska oklarheter och kvalitativa variationer men används ofta som om de förmedlade Sanningen. Inte sällan säger de mera om normer för klassifikation än om verkligheten som sådan.

UTBILDNINGSMYTEN

Det aktuella talet om utbildning och kompetens har, vill jag hävda, en mytisk karaktär. Med myt avses då inte vardagsbetydelsen av fördom, en vrångbild som är osann. Snarare är det ett mera kulturteoretiskt mytbegrepp, vilket belyser mytens meningsskapande funktion. En myt existerar bortom sant och falskt. Den utmärks snarare av att osäkerhet och öppenhet ersätts av trosvisshet och anvisande av självklara ideal. Myten genererar mening, förklarar världen, förenar en grupp människor och ger handlingsinriktning. Den senare underlättas av den trosvisshet och förnekande av tvetydighet och svårbedömlighet som utmärker de förhållanden gentemot vilka myten etableras som ett slags sanningssurrogat.

För att förstå myten bör historiskt sammanhang, mytens innehåll, dess affektiva laddning och dess sociopolitiska funktion uppmärksammas. Först bör dock dess dubiösa karaktär framhållas. Poängen med att beteckna något som myt blir tydligare om man kan peka på bristen på självklart övertygande argument för myten, peka på den osäkerhet som myten förnekar.

Mot idén om att kunskapssamhället har infunnit sig eller är i vardande och att behovet av högkvalificerad (i meningen långtidsutbildad) arbetskraft är mycket stort kan ställas enkla observationer av vilka arbeten som finns. Tar vi branscher och yrken som exempelvis hotell och restaurang, transport, turism, bevakning, renhållning, detaljhandel, äldreomsorg, hantverksyrken (frisörer, elektriker, bilmekaniker, snickare), kännetecknas knappast dessa självklart av höga krav på lång utbildning hos arbetskraften.

Ser man på en stor sektor som sjukvården, vilken ofta beskrivs som professionell och i behov av välutbildad personal, är det nog ändå så att en mycket stor del av alla arbetsuppgifter där knappast nödvändigtvis förutsätter långvarig utbildning. Transporter, massproduktion eller distribution av mat, diskning, tvättning, rengöring, matning och omhändertagande av personlig hygien hos patienter fordrar kanske inte nödvändigtvis flerårig yrkesutbildning. De yrken som, enligt nämnda amerikanska studier, ökar förutsätter knappast sådan. I många yrken inom den så kallade human service sektorn kan man ställa frågan hur viktig utbildning är jämfört med personliga egenskaper som lämplighet, arbetsmoral och intresse för arbetet. Andra exempel är barnomsorg och kriminalvård.

Men även ifråga om arbeten som typiskt innehas av personer med en lång akademisk utbildning kan man ställa frågan hur central denna är? En studie

av psykologer och arkitekter tydde på att yrkesutövarna sällan direkt använde sig av specifika kunskaper och tekniker som förmedlats i utbildningen, även om utbildningen på ett mera allmänt sätt troligen bidrog till deras sätt att tänka och lösa problem (Svensson 1990). I ett mycket framgångsrikt datakonsultföretag framhölls internt den avgörande betydelsen av personbundna egenskaper medan utbildningsrelaterad kunskap nedtonades (Alvesson 1992). Inom reklambranschen ses knappast formell utbildning som avgörande för arbetet (Alvesson & Köping 1993).

Med detta vill jag bara framhålla att även i vad som ofta ses som förhållandevis kunskapsintensiva yrken är den formella utbildningens betydelse inte oomtvistad. Att en del yrkesverksamhet fordrar en viss utbildning är ju en följd av att yrkesgrupper lyckas monopolisera verksamheten med utbildning som exkluderingsbarriär. Därmed naturligtvis inte sagt annat än att den akademiska utbildningen kan ge viktig intellektuell träning som kan förbättra yrkespraktik, men detta ligger vid sidan av den professionsmodell som hävdar att utbildningen är en nödvändighet och en garant för yrkeskompetens.

Personer som utgår från idén (idealet, myten) om kunskapsamhället menar att det är fel på institutioner inom ekonomi och arbetsliv om dessa inte svarar mot utbildningen. I en utbildningspolitisk skrift från SACO hänvisas (utan närmare upplysningar eller anvisningar av källa) till »att närmare 2/3 av svenska civilingenjörer (uppger) att de tilldelas arbetsuppgifter som inte i någon högre grad når upp till deras utbildningsnivå». Detta kommenteras med att »om detta avspeglar bilden av vår förmåga att ta tillvara arbetskraftens resurser, kommer ett förverkligande av de stora utbildningsinsatser som diskuteras att skjuta vid sidan av målet» (SACO 1996 s 24). Resultatet anses således spegla en viss (o)förmåga att tillvarata resurser snarare än möjligheten att själva arbetsuppgifterna kanske inte så ofta gör en högre utbildningsnivå särskilt relevant.²

I en annan skrift noteras: »Det verkar inte komma något starkt tryck från efterfrågesidan att ställa om till ett kunskapsamhälle.» (Sohlman 1996 s 9) Då kunskapsamhället representerar Framtiden och står för något självklart riktigt och positivt blir det följaktligen fel på efterfrågesidan. En myt utgörs av något som är så självklart att ifrågasättande av själva grundantagandet blir omöjligt. Motinstanser som inte passar in i tänkandet ses som uttryck för att det är fel på något annat än den egna övertygelsen. Den senare står oomkullrunkeligt. Som ett svar på en artikel i Dagens Nyheter (Alvesson 1996) i vilken jag refererade ovan nämnda amerikanska studier svarade utbildningsminister Carl Tham (1996) att »Alvessons tes att framtidens arbetsmarknad framför allt kommer att efterfråga enklare service jobb» hör hemma på »den ideologiska skräpkammaren».

Nu var ju inte min tes att enkla servicejobb kommer att dominera. Det jag hävdade var att det råder olika uppfattningar om och osäkerhet kring framtidens kunskapsbehov. Möjligen antyder Thams ovilja eller oförmåga att beakta osäkerhet den självklarhet och brist på kritisk reflektion som kännetecknar myten. I ovan nämnda SACO-skrift hävdas det att »en utbildning som i huvudsak vilar på upprepning av tillrättalagda ämneskunskaper är dåligt anpassad till ett arbetsliv där innovationer och problemlösning är huvud-

ingredienser» (SACO 1996 s 24). Utsagan får väl tolkas som refererandes till empiriska förhållanden snarare än ett fastställande av vad som är definitions- mässigt riktigt. Sexton rader ovan i citerade skrift refereras dock till uppgiften att »över hälften [av svenska civilingenjörer] anser även att utrymmet för konstruktivt nytänkande i arbetet är begränsat» (SACO 1996 s 24). Detta talar direkt emot antagandet om att innovationer och problemlösning skulle vara huvudingredienser, men tycks inte noteras av författarna.

Hur det kommande samhället bäst kan beskrivas är inte givet. Alternativ till kunskapssamhället kunde vara arbetslöshetssamhället eller sysselsättnings- samhället. Ett alternativ kan vara skolgångssamhället. Hur kunskapsintensivt det kommande samhället blir är en öppen fråga. (Om nu inte kunskap bara jämförs med antal år i skola är det en svår fångad och tvetydig kvalitet.) I dagens samhälle kan man se många tecken på att kunskap ibland marginaliseras. Massmedia ger till exempel inte alla gånger intryck av att det är kun- skap och till (högre) utbildning relaterade färdigheter som analytisk förmåga och kritiskt tänkande som de man vänder sig till betraktar som det viktigaste.

Det tämligen proportionslösa fokuserandet även i så kallade seriösa media som dagspress på »skandaler» som drabbat politiker under senare år gör att man undrar om allt mera i tiden omfångsrika utbildningar sätter några tydliga spår. De föredragshållare som är mest eftertraktade i näringslivet (och som bokas genom talarbokningsföretag) är i stor utsträckning äventyrare och idrottsmän (Hedlund 1997), vilket antyder att det inte är »kunskap» i någon utbildnings- och akademiskt relaterad mening som i första hand omhuldas.³ Knappast något yrke har väl i Sverige genomgått en så markant status- och villkorsmässig nedtur som läraryrket. På universitet och högskolor pekar en mångfald förhållanden mot kvalitetssänkningar: till exempel satsningar på mindre och medelstora högskolor, ersättning för genomströmning (med incitament för kravsänkningar för att kunna godkänna folk och få ersättning), borttagande av krav på doktorsexamen för lektorstjänst.

Om nu betydelsen och konsekvenserna av kunskap är oklar idag och även framgent, är det mera sannolikt att trenden mot längre skolgång och åter- kommande utbildningar fortsätter. Då lärare normalt har en längre utbildning bakom sig och antalet kurser och lärare ökar kraftigt, leder väl detta i sig till en viss realisering av kunskapssamhället. Eventuellt kan beteckningen i och med sin egen självgående logik konkurrera framgångsrikt med den alternativa etiketten arbetslöshetssamhället. Möjligen överlappar kunskaps- och syssel- sättningsamhället varandra som fullt möjliga etiketter på framtiden, om kunskap (skolgång) blir den viktigaste sysselsättningsformen, det vill säga önskan att undgå arbetslöshet producerar kunskap.

Kunskapssamhället har dock fördelen att det har ideologisk slagkraft. Ingen kan ju gärna hävda motsatt ståndpunkt: förfäktat okunskapssamhället, även om enstaka (som ovan citerade företagsledare) kan hävda utbildningens likriktande inverkan. Det tycks som om kunskapssamhället lanseras som ett nytt objekt för nationalkänslan. En gång i tiden kretsade denna mycket kring projekt som krig och kolonialism (erövring av land). Ekonomisk tillväxt (BNP-ökningar) var sedermera viktigt för stolthet och som markering av överlägsenhet gentemot andra nationer. I Sverige har välfärdsstaten och en

lång period av fred också fungerat som fokus för en modern form av nationskänsla. Tävlan längs dessa dimensioner är dock inte längre så fördelaktigt för Sveriges del. Sverige är inte längre ekonomiskt ledande och välfärdsstaten tycks inte kunna expandera mera. Avspänning och nedrustning bland omgivande och jämförbara länder gör att fredsviljan ej längre är något att yvas över. Den har väl delvis förknippats allt mera med eftergivenhet och feghet gentemot nazityskland och östblocket.

Men utbildning återstår som nytt megaprojekt. Här finns tydligen ambitioner att bli världsledande. Ibland får man ett intryck av att utbildningsivrare tänker sig en kommande förstaplats i ett inbillat VM i utbildning? Genom att denna sportgren ses som den viktigaste av alla uppnås därigenom en absolut topposition även i andra avseenden. Jämför ovan nämnda offentliga skrifter vari ökad utbildning följs av hög ekonomisk avkastning, effektivare demokratiskt folkstyre, förbättrad livskvalitet, större miljömedvetenhet, minskad kriminalitet och förbättrat hälsotillstånd (SOU 1996:164). Ser vi till exempel på de senaste 10–20 årens utveckling i Sverige är det inte självklart så att en kraftig ökning av antalet studieår åtföljts av alla dessa kvaliteter. Däremot är det naturligtvis så att ökad utbildningstid leder till sänkt öppen arbetslöshet, i varje fall på kort sikt.

UTBILDNINGENS FUNKTIONER OCH DYSFUNKTIONER

Min poäng i denna artikel är naturligtvis inte att vilja förringa värdet av utbildning. Jag menar att man bör bedöma sådan utifrån flera aspekter och inte ensidigt fokusera på yrkeslivskvalificering och därtill eventuellt följande positiva ekonomiska konsekvenser. En sådan mera allsidig bedömning beaktar förvisso positiva funktioner som allmänbildning och yrkeskunskap. Utbildning fungerar dels som investering för kommande arbetsliv, dels som egenvärde och kvalificering för mera »fritidsbetonade» aktiviteter och intressen (konsumtion). Ibland är allmänbildning och yrkeskunskap förenliga, ibland inte. Men även mindre entydigt positiva konsekvenser bör noteras (jfr Abrahamsson 1973). Hit hör:

- *social kontroll och socialisation*: Människors beteende regleras genom skolsituationen och de lär sig att anpassa sig till samhället, till exempel anamma en viss arbetsmoral och lära sig eller indoktrineras i dominerande tankesätt.
- *syssetsättning*: Utbildningssektorn reducerar (öppen) arbetslöshet – folk går på kurs istället för att gå (öppet) arbetslösa.
- *professionalisering*: Monopolisering av arbetsuppgifter. Med hjälp av utbildning som legitimeringsgrund kan en viss grupp göra anspråk på att monopolisera ett visst arbetsområde och utestänga andra (obehöriga).
- *differentiering och status*: Utbildning fungerar som ett selektionsinstrument för arbetsgivare, det ger bland annat anvisningar om duktighet och anpassningsförmåga. Omvänt kan individer och grupper själva markera sin överlägsenhet via utbildning. Trots stora ansträngningar att åstadkomma jämlikhet verkar det som om klassbakgrund reproduceras via utbildningen (Abrahamsson 1973, Foss 1997). Detta kan ske även på högre nivåer. Om

nya högskolor förmår rekrytera flera ur arbetarklass är det inte otänkbart att dessa fortsättningsvis tillskrivs en andrarangsstatus och att personer från dessa bortsorteras vid konkurrens om de mest attraktiva arbetena.

- *formning av subjekt* (normalisering): Utbildning producerar ett visst utbildningsreceptivt subjekt och klientgör de som inte har rätt utbildningsnivå och inställning gentemot skolgång (se nedan).

Utbildningsinstitutioner fungerar således som skapare av social ordning. En väsentlig del av reglerande av det sociala livet och formandet av människor äger således rum i olika skolformer.

Viktigt är också att uppmärksamma negativa upplevelser av skolgång. Denna är för många förknippade med frustration, tristess, lidande, dålig självkänsla. En grupp pedagogikforskare diskuterade vid ett tillfälle egna erfarenheter av skolan och kom fram till att de alla hade upplevelsen av förnedring som ett starkt minne (personligt samtal; MA). Det är inte otänkbart att många års negativa upplevelser i skolan kan vara en viktig faktor bakom olika slags sociala problem. Ambitionen att tillrättalägga de lågutbildades ofta sämre sociala situation med hjälp av ytterligare skolgång – snudd på politisk standardlösning – kan mycket väl innebära att man spär på de problem man önskar lösa. Säkert kan nya pedagogiska idéer och former vara värdefulla, men effekterna är knappast revolutionerande. Det är tänkbart att ett betydande mått av skolbänksleda och socialt skiktande kan vara resistent mot alla möjliga pedagogiska reformer.

ÖVERVINTRINGSPROJEKTET: NÅGRA RESULTAT AV EN UTBILDNING AV VOLVOARBETARE

Ett viktigt perspektiv på utbildning är rimligen de närmast berörda. Utbildning handlar ju inte bara om att svarta lådor ges en viss input (skolgång) vilket mekaniskt leder till ett utfall (produktivitets-, BNP-förändring eller liknande). Viktigt är naturligtvis de föreställningar, upplevelser och reaktioner som utmärker de berörda. I en större utvärdering av ett omfattande (årslångt) utbildningsprojekt för Volvo-arbetare under en period då företaget inte hade användning för dem, togs deltagarperspektivet på allvar (Carlén & Herlitz 1997). Samtidigt som en del deltagare var positiva uttrycktes en hel del kritik. Utbildningen ansågs av en del:

- (i) vara utan koppling till (arbets)livet »i detta jobb behöver man inte så mycket utbildning»,
- (ii) sortera människor – man kan plocka ut de man vill återanställa efteråt,
- (iii) innebära en förvaring – så att arbetsstyrkan är tillgänglig då företaget startar ny tillverkning och personalen behövs igen.
- (iv) Vidare menade många att utbildningen inte infriade förväntningar, att utbildning inger en känsla av oro då det ses som en signal för »kris»

Det mest utbredda missnöjet hängde samman med att deltagarna upplevde att de inte hade något inflytande på utbildningen.

Poängen här är inte att detta exempel är representativt för ambitiösa utbildningsförsök. Poängen är att uppmuntra ett intresse för de erfarenheter och synpunkter som de närmast berörda kan ha att anföra. Därmed inte sagt att poängen med en utbildning i första hand skall vara att de deltagande skall känna sig nöjda. Kunskapsstillägnet och förnöjsamhet är ej samma sak.

DET UTBILDNINGSPROFESSIONELLA KOMPLEXET

Skolor, lärare, fackföreningar, medelklass, pedagogikforskare, kommuner, högskolor, Ams, kursarrangörer, läromedelsförlag propagerar i regel var för sig för utbildningens centrala betydelse. Det finns ett utbildningsprofessionellt komplex som medför att varje utbildnings skeptiskt diskussionsinlägg lätt blir den stämman som ropar i öknen. De eliter som styr samhället är typiskt utbildningsvänliga, och har själva en längre utbildning. I samhället dominerar professioner i allt högre grad. Dessa bygger ju på monopolisering av vissa arbetsområden och utestängning av de som inte har den rätta utbildningen. Allmänt verkar gälla att i utbildningsfrågor är det nästan bara högutbildade som yttrar sig eller har rätt att yttra sig.

Framförallt bör politikernas mycket positiva hållning till utbildning noteras. Detta kan hänga samman med att utbildningssektorn i stor utsträckning kan kontrolleras av politiker, åtminstone i termer av kvantitet. En hel del högre utbildning är dessutom ganska billig, t ex ekonom- och juristutbildningar, som har mycket stora antal studerande. Medan ekonomi, skapande av arbetstillfällen, sociala problem, invandrarfientlighet och andra problem är svårt att åtgärda och restriktionerna är betydande, är skolområdet i många hänseenden oerhört tacksamt för politiker att inrikta sig på. Utbildning kan framstå som en lösning på alla möjliga problem: ökning av utbildningsplatser reducerar den öppna arbetslösheten, småföretagarutbildning och »kompetenslyft» utlovar ekonomisk tillväxt och sysselsättning på sikt. Invandrare integreras i samhället med hjälp av skolan. Resursbrist i äldreomsorgen omdefinieras till en fråga om kompetens.

Ofta synes en viss standardformel kunna appliceras. Problem ses som brist på erforderlig kompetens vilket åtgärdas med utbildning. Med obligatorisk tolvårig skolgång avskaffas delvis ojämlikheten, antyds det. Den som delar politikernas entusiasm för utbildning belönas. Enligt uppgift är många pedagogikforskare skeptiska till idéer typ kunskapslyftet men att detta ger vika i forskningen för ett intresse för att få forskningsanslag (personligt samtal; MA). Mera generellt gäller att kompetens, kunskap och utbildning är en födkrok för en mycket stor och allt större del av befolkningen. I samspel med politikernas glädje att ta till utbildning som problemlösare bildas därigenom ett synnerligen kraftfullt utbildningsprofessionellt maktkomplex.

NÅGRA PROBLEM MED (FÖR MYCKET) UTBILDNING

Det finns således en hel del potentiella problem om man alltför ensidigt och okritiskt framhåller utbildningens fördelar och avgörande betydelse. Ett sådant är att arbetsmarknaden öppnas först efter 12–15 års skolgång. Att inte ha en längre utbildning tolkas lätt som uttryck för missanpassning, avvikelser och blir ett stigma. I förhållande till många jobbinnehåll blir det således fråga om överutbildning i meningen att arbetsuppgifterna kan klaras med betydligt lägre förkunskaper än den som befattningshavaren har.

Generell ökning av utbildningstiden medför inflation och nollsummespel. I förhållande till möjligheterna att få attraktiva arbeten är ju inte den absoluta utan den relativa utbildningen av störst intresse, det vill säga vad man har för utbildningskvalifikationer i förhållande till andra. Vissa är ju per definition alltid lågutbildade – om nu inte alla skulle tvingas till samma utbildningsnivå. Om genomsnittet är 15–16 års utbildning är de med endast tolv år lågutbildade. Trängseln om attraktiva jobb ökar för de med lång utbildning. Ett större företag som söker trainees (aspiranter till chefsjobb) erhåller per år ungefär 800 sökande med i de flesta fall en ekonomexamen till 8–10 platser. (Möjligen inser de med dåliga betyg att det inte lönar sig att söka, varför det potentiella intresset kan vara ännu större.) I den mån en högre utbildning ej längre fungerar som tillräcklig särskiljningsindikator läggs andra därtill, till exempel höga betyg eller utbildning vid prestigefyllda lärosäten (eventuellt utländska).

Fungerar inte heller detta är risken betydande att personliga kontakter och andra åtgärder blir än mera centrala. Det mått av rättvisa som möjligen ligger i differentiering och ranking utifrån utbildningsnivå kan få stryka på foten i förhållande till andra, mer godtyckliga sorteringsmekanismer. Hirsch (1976) har beskrivit den positionella karaktären av arbetsmarknaden och utbildningen som konkurrensmedel. Då de flesta av individuella, rationella skäl ökar sina investeringar i utbildning i syfte att söka komma ifråga för attraktiva arbeten, blir det närmast som en grupp där alla ställer sig på tå för att kunna se bättre. Alla tvingas till mera av ansträngning och uppoffring utan att utfallet ifråga om tillträde till attraktiva jobb ökar.

Det finns problem förknippade med så kallad överutbildning, att utbudet av högutbildade ej står i samklang med efterfrågan.⁴ Problemet med en hög andel personer med lång utbildning och arbetsuppgifter som inte står i samklang med utbildningsinnehållen kan möjligen ibland hanteras då massifiering av utbildning leder till viss urholkning av den förvärvade kunskapen och gryende medvetenhet bland de högutbildade att man tillhör »massan» och inte, såsom förr, »eliten». Fortfarande kan dock ett betydande glapp finnas mellan (uppfattad) kapacitet och förväntan å ena sidan och de arbetsförhållanden man möter å andra sidan.

En del forskning antyder ett negativt samband mellan utbildningsnivå och arbetstillfredsställelse. En studie av amerikanska och japanska arbetare fann till exempel en negativ korrelation mellan utbildningsnivå å ena sidan och arbetstillfredsställelse och »organizational commitment» å andra för båda nationsgrupperna (Lincoln & Kalleberg 1985). Detta trots att de med högre utbildning troligen hade bättre arbetsvillkor än de övriga, »objektivt sett». En

möjlig förklaring är att de förväntningar på arbetet som utbildningen ställer i utsikt ej infrias för de med högre utbildning. Relationen mellan tillfredsställelse och commitment å ena sidan och arbetsprestation är inte helt självklar, men man kan mycket väl tänka sig att alltför hög utbildningsnivå i relation till arbetsinnehåll medför negativa konsekvenser, även för arbetsgivarna.

Ett annat problem med överkvalificering kan vara låsning i relation till arbetsmarknadsmöjligheter. En undersökning av SCB (Harkman 1997) visade att de flesta arbets sökande fick arbeten under slutet av den period då arbetslöshetsförsäkringen gäller. Detta hängde inte samman med intensifierat sök beteende: antalet sökta jobb var konstant över hela tiden. Däremot verkade det som om anspråksnivån sänktes. En viss oflexibilitet i förhållande till utbudet blir således en konsekvens av en högre anspråksnivå, vilken möjligen kan hänga samman med bland annat utbildningsnivå.

Ånyo utan att förringa kunskap bör det kanske för fullständighetens skull påpekas att denna inte bara är god, säkerställd, objektiv. Kunskap som finns i olika utbildningar är också selektiv, provisorisk, ingår i sociala och politiska sammanhang och är följaktligen värdeladdad. (Detta gäller dock i vissa fall mera samhällsvetenskap och humaniora än naturvetenskap, men även till exempel räkneexempel i matematik kan uttrycka könsstereotypier.)⁵ Flera studier visar exempelvis att (national)ekonomer som följd av studierna utvecklar en mera självisk hållning (Frank, Gilovich & Regan 1993). Kunskap i så kallade hjälpande professioner, konsulter, psykoterapeuter, socialrådgivare, kan medföra en tendens till klientisering av de grupper som skall hjälpas – de skapas som hjälpbehövande (t ex Lasch 1978, Johansson 1997). Inom området företagsstrategi finns enligt kritiker en tendens att kunskapen i sig genererar en benägenhet att agera strategiskt, varvid företagsledningarna satsar mera på att sätta samman portföljer av företag genom köpande och säljande än att utveckla företag på sikt nedifrån (Mintzberg 1990). Detta kan möjligen leda till kortsiktiga vinster men långsiktiga problem. Frågan om kunskapsinnehållets värde är naturligtvis komplex: här vill jag endast peka på att kunskap ofta tål att kritiskt diskuteras i termer av dess konsekvenser. Dessa är sällan enkelt och entydigt i enlighet med allas intresse.

Jag vill också framhålla att ett ensidigt fokus på utbildningens välgörande effekter innebär att andra kvalifikationer marginaliseras: hit hör exempelvis erfarenhet, personlig lämplighet, intresse. I många tillfällen är kanske personliga förutsättningar avhängigt livshistoria, sociala relationer, särskild begåvning av större betydelse än formell utbildning för att utföra ett arbete. De flesta människor har väl erfarenheten att till exempel behörighet som lärare inte är någon garanti för förmåga att sköta arbetet väl. Inom viss behandlingsverksamhet kan det till och med vara så att ett tydligt moraliskt ställningstagande är viktigt för att nå resultat. Det verkar som att behandlingskollektiv typ Hassela, Länkarna och andra organisationer uppbyggda kring en distinkt moralisk idé är överlägsna högutbildade professionellas insatser ifråga om visade resultat. Enligt Beckman (1980) är den amoralitet som ligger i professionellas terapeutiska förhållningssätt mindre lämpad för att hantera sociala problem som delvis är av moralisk karaktär, t ex kriminalitet och missbruk.

UTBILDNING SOM MAKTENS NÄTVERK

Konventionellt förstås makt som en viss aktörs kapacitet att förmå någon annan aktör att bete sig på ett visst sätt mot sin vilja. Makt är således kapaciteten att tvinga någon till lydnad. Inom senare tids maktforskning understryks snarare hur makten verkar via formandet av ideal, identiteter och önskemål (Clegg 1989). Makten verkar via det frivilliga anammandet och underordnandet av ett visst sätt att vara på. Denna moderna makt är disciplinär. Den skapar individen snarare än tvingar denna att göra på ett visst sätt. Makten är övertalande, ibland till och med hjälpsam – genom rådgivning, information och fastslagna standard för vad som rätt, rationellt, nödvändigt och naturligt formas subjektet. Det stora namnet inom modern maktforskning är Foucault (1976, 1980, 1982). Hans oerhört inflytelserika idéer, i likhet med andra nydanande insatser, är en förolämpning mot bondförnuft. De bryter radikalt med dominerande föreställningar.

Utifrån Foucault kan vi se hur formandet av den skolgångsriktade människan skapas. Sådant formande är motsatsen till öppenhet och valfrihet i relation till skolgång. Avvikelse från skolgångsintresse möts med stigmatisering och klientisering. Utbildning anger normalitet, riktlinjer för vad som är naturligt och riktigt. Genom normalisering anammar och underordnar sig individen dominerande standarder för hur man bör vara, tänka och känna. En drivkraft blir undvikande av sådant som socialt definieras som misslyckande. Ett inrättande i ledet varvid man blir »intresserad» av att utbilda sig är utfallet. Intresset ifråga är dock ej, vilket den normaliserade personen gärna tror, ett uttryck för ens egna genuina önskemål, utan förstås bäst utifrån sociala processer och maktens reglerande verkan.

Förvisso finns motkrafter. Det finns andra maktkällor och normcentra än vad som kan kallas det utbildningsinstitutionella maktnätverket. Inom de delar av näringslivet som ej bygger på byråkrati och tjänstemannakarriärer utan där det entreprenöriella är centralt finns ofta viss skepsis mot utbildningsinstitutioners värde. Extremt framgångsrika innovatörer inom dataområdet som Steven Jobs (Apple) och Bill Gates (Microsoft) avbröt sina universitetsstudier. Ledande nordamerikanska företagsledare som Watson (IBM), Iacocca och Trump framhåller personliga egenskaper och är skeptiska till universitetsutbildning (Hansen 1996). En »reklamguru» i Sverige kan i intervju framhålla att han är autodidakt. Framgångsrika self-made entreprenörer kan hävda att akademiska studier leder till beslutsångest. En företagsledare hävdar att »den ensidiga fokuseringen på mångårig bildning på högskolenivå är direkt skadlig för näringslivet och för enskilda företagare-begåvningar som väntar för länge med att börja karriären» och menar att »utbildningar stöper deltagarna i samma kunskaps- och tankeformer» (Nordlander 1999). Denna »motmakt» är dock knappast möjlig att anknyta till för normalpersonen, utan kräver en social position för att kunna framföras. Traditionell arbetarklassmotmakt mot utbildningens primat är idag föga gångbar utan ses som helt överspelad.

Problemet med utbildningsdiskursen är inte att den förvränger Sanningen men att den skapar den. Så fungerar makten enligt Foucault. I en ordnad,

tvetydig och öppen värld, som kan förstås och skapas på väldigt olika sätt, fastställer makten det Rätta sättet att begripa saker och ting på. Makten samspelar med Kunskap i att ordna och reglera. Sanningseffekter skapas. Dessa handlar inte om att kunskapssamhällesprat och -praktik medför att (nästan) alla jobb »objektivt» blir högproduktiva och där själva arbetsinnehållet »i sig» förutsätter långvarig utbildning. Däremot skapas Sanningen i meningen att utbildningsinstitutioner byggs ut, utbildningsdiskursen vägleder tänkande och handlande i tvetydiga situationer och formar normer och mallar för hur människor värderas, förhåller sig till varandra och utvecklar sina självbilder. Kunskapssamhället blir således en socialt fasthamrad realitet, vilken varje socialt välanpassad person underordnar sig. Om en viss arbetsuppgift socialt definieras som förutsättande en längre utbildning blir det i realiteten svårt för någon som ej svarar mot definitionen ifråga att (socialt) klara av detta. Profetian blir självuppfyllande.

Detta handlar naturligtvis inte bara om att i olika utredningar och offentliga tal framhålla kunskapens och utbildningens betydelse utan vad som fordras är också en mångfald av institutioner och praktiker som producerar skolgångsriktade individer. Ett sofistikerat nät av utbildningsmöjligheter och av instanser som leder in subjekten på utbildningsbanan är viktigt när »den allt mer sofistikerade distansutbildningstekniken gör att tillgängligheten till all världens utbildningsanordnare är i det närmaste obegränsad» (SOU 1996:164 s 11).

En aspekt av tillgängligheten är infångandemöjligheterna. Det blir svårt att undgå att fångas in av det finmaskiga utbildningsnätet:

Kommunerna erbjuder vid infotek, lärcentra, kunskapscentra etc information och vägledning vad gäller utbildningar, yrken och arbetsmarknad. I anslutning till dem finns normalt även möjligheter för individerna att testa sin egen kompetens och vid behov få den validerad i förhållande till gällande examina och andra kunskapsnormer liksom möjligheter att pröva på olika slags »kunskapsaktiviteter». (SOU 1996:164 s 11 f)

För att få rätt information »finns avancerade system för utvärdering av utbildningsanordnarna» (SOU 1996:164 s 12). Troligen innebär detta att anordnare som inte bidrar optimalt till skolgångsintresset kan fångas in och få brister härvidlag påtalat och sanktionerat. Även disciplinerarna disciplineras.

Det finns en tendens att de som inte delar utbildningsfundamentalismens förkärlek för skolgång ses som problem i behov av rådgivning, incitament, särskild pedagogik, med flera tekniker. I en av statens offentliga utredningar sägs att »[d]et behövs motivation och incitament för att vilja lära. Dåliga skolerfarenheter och ett utarmat arbetsliv kan reducera självförtroende och verka passiviserande» (SOU 1996:164 s 164). »Vilja lära» synes här likställas med att vilja gå i skola. Dålig skola och dåligt arbetsliv ses som förklaringen. Att någon skulle ha goda skäl för att inte vilja gå i skola en stor del av livet framstår inte som ett tänkbart alternativ. Man kan dock se skolgångsintresse som ett öppet projekt och hävda att heterogenitet och varierande intresse bland människor för utbildning bör respekteras. Det innebär att ointresset

inte likställs med något dåligt eller nödvändigtvis ses som ett utfall av andra fel. För en utbildningsfundamentalist är dock avsaknad av och negativitet till längre utbildning fel som bör rättas till.

Utbildningsmyten står således i intim relation med makten och med ett nätverk av institutioner som genererar sanningseffekter: kunskapssamhälle i meningen skolgångssamhälle; lågutbildade i evighet och per definition i behov av »lyft». En bra illustration till detta finns i Johansson (1997) som i en studie av småföretagare mötte en dylik, som inledde med att nämna att »jag har ju bara naturvetenskapligt gymnasium» (s 129). Som Johansson noterar är utsagan troligen delvis accentuerad av mötet med en person från universitetet. Huruvida den formella utbildningen står i någon klar relation till förmågan att klara småföretagandet kan man näppeligen uttala sig om. Däremot kan man anta att universitetsinstitutionen med sin närvaro i samspel med utbildningsdiskursens dominans genererar en viss effekt: osäkerhet, till och med känsla av otillräcklighet i förhållande till fastställda standards.

AVSLUTNINGVIS

Denna artikel utgör något av ett potpurri på synpunkter som jag menar är underrepresenterade vid bedömning av utbildning, utbildningsatsningar och ideologier om utbildning. Själv har jag givetvis inte något emot utbildning. Jag är naturligtvis också normaliserad – efter cirka tjugo års utbildning och snart tjugo år som universitetslärare. Jag tycker förstås att (åtskillig) utbildning i huvudsak är något positivt. Utbildning medför ofta kunskapstillägnet och intellektuell kvalificering. Såväl i yrkesliv som i tillvaron i övrigt kan detta möjliggöra rikare liv. Det är dock ingen självklarhet att all utbildning medför sådana effekter. Liksom alla andra fenomen måste utbildning – och inte minst dominerande tankesätt bakom styrning av densamma – bedömas allsidigt och kritiskt. Till forskningens uppgifter hör att kritiskt granska sociala fenomen. Tillgång till kritiska teorier möjliggör viss distans och reflektion i förhållande till personliga åsikter och kulturella ta för givet-antaganden (Alvesson & Skoldberg 1994).

Syftet med denna artikel är att problematisera. Jag menar att förhållanden ifråga om reellt lärandeinhåll, nytta och konsekvenser av utbildning är svårbedömda. Ideologier förnekar detta och lanserar självklara sanningar. Nyttigt är då kritiskt ifrågasättande. Inom här aktuellt område finns föga av sådant, vilket motiverat mig till föreliggande motbild. Det finns tendenser till att en utbildningsfundamentalism motiverad av en ideologiskt förförisk men föga nyanserad uppfattning om »kunskapssamhället» breder ut sig. Att branscher och företag som med rätta kan kallas kunskapsintensiva ökat i betydelse motiverar inte att man betecknar samhället och arbetslivet i dess helhet som kunskapsintensivt och låter detta legitimera en generell kvantitativ utbildningsexpansion, då stora delar av arbetsmarknaden även framgent svårigen låter sig beskrivas trovärdigt som »kunskapsintensiva».

Grogrunden för ett starkt intresse för kvantitativ utbildningsexpansion ligger möjligen i desperation förknippad med sysselsättningsproblem och en ambition att reparera den skamfilade nationalkänslan genom att »bli en

ledande kunskapsnation», vilket ses som något av en universalformel för att bli ledande på andra områden. Här fordras så nationell samling om vad som bör tyckas och göras. »Endast om vi i Sverige får en allmän uppslutning kring utbildningens och kompetensutvecklingens betydelse kommer vi att kunna bli internationellt slagkraftiga» (Sohlman 1996 s 9). Uttryckt på annat sätt: förfäktas en annan hållning än den Rätta försvagas möjligheten till internationell slagkraft. Jag känner mig nästan som en landsförrädare då jag skriver denna artikel. Icke desto mindre menar jag att den dominerande diskursen om utbildningens avgörande och positiva effekter bör balanseras av kritiska överväganden som tar på allvar följande aspekter:

- risken för att myten om kunskapssamhället förför oss, att vi styrs av rent önsketänkande och blundar för mera genomtänkta, realistiska om än mindre lättsmälta handlingsalternativ (Kunskapens symbolvärde gör att utsagor om utbildning lätt får en överdrivet positiv laddning.)
- negativa funktioner som ideologisk indoktrinering och social differentiering
- utbildningens kvalitativa sida (Eventuella effekter av utbildning följer inte en mekanisk logik, mera input står inte nödvändigtvis i proportion till output. Utbildning i mening kunskapstillägnet och kvalificering handlar inte minst om studiebegåvning, studieintresse och upplevd meningsfullhet med en viss utbildning. Jag tror att de flesta lärare håller med om att variationen i vad människor lär sig på en viss kurs är betydande. Kursdeltagande kan ej likställas med kunskapstillägnet.)
- uppmärksammande av diskrepansen mellan utbildning som statistikförbättringsprojekt, varvid antalet studieplatser och andelen som gått igenom viss utbildning är central, och utbildning såsom faktisk kvalificering
- risken med »för mycket utbildning» i termer av inflation, nollsummespel (man måste genomgå allt längre utbildningar för att inte hamna bakåt i konkurrensen), en mismatch mellan alltför höga förväntningar och anspråk hos de utbildade och vad arbetslivet erbjuder (Denna synpunkt berör inte utbildning som allmänkvalificering.)
- beaktande av de »drabbades» föreställningar, idéer, upplevelser och önskemål och utifrån dessa balansera von oben-perspektiv på aggregerade data, vari kvantifiering av människor leder till ett gap mellan »verklighet» och nationalekonomers och myndigheters abstrakta, normativa värld
- balansera idéer om utbildningens välsignelser mot överväganden kring andra kvaliteter, som personliga egenskaper
- ta maktaspekten på allvar: söka undvika att utbildningsdiskursen blir en »sanning» som via normalisering och klientisering infångar och behärskar individers självförståelse

I synnerhet bör man överväga om inte utbildningsideologier blir en legitimering av utbildningssatsningar som tillfälligtvis reducerar men framförallt omfördelar och i tiden något förskjuter arbetslöshetsproblemet. Risken är stor att man döljer problem och i vissa hänseenden förstärker dessa – dock på svår-genomskådliga sätt.

NOTER

1. På grund av bland annat skatte- och bidragsförhållanden är naturligtvis arbetsmarknaderna, inte minst ifråga om lågavlönade tjänster, olika i Sverige och USA. Den amerikanska prognosen antyder dock att det är en öppen fråga om framtiden bjuder på så mycket av högproduktivitet och kunskapsintensivitet.
2. Jag är osäker på riktigheten i de sakuppgifter som SACO-skriften hänvisar till. Inga som helst uppgifter som möjliggör bedömning av undersökningens uppläggning och värde ges. Min poäng här, emellertid, är inte att hänvisa till hur det är, utan hur okritiska utbildningsivrare resonerar.
3. De akademiker som är mest attraktiva verkar inte vara så i kraft av akademiskt substantiella inlägg. Ibland verkar till och med den akademiska utbildningen inte ha satt särskilt starka spår i deras framträden.
4. Termen är problematisk. Den antyder att man objektivt kan fastslå förhållandet häremellan. Hänvisningar att överkvalificerad ansökare kan mera handla om att man på ett »fint» sätt vill sortera bort folk som av någon anledning ej erbjuds ett visst jobb. Som nedan visas kan dock längre utbildning ibland åtföljas av mindre positiva upplevelser i arbetet.
5. Värdeladdningen gäller naturligtvis också all kunskap – alla kunskapsprodukter – om utbildning, inklusive denna uppsats och här refererade verk.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B. 1973: Utbildningsfunktioner. *Sociologisk forskning*, 10(4), 3–19.
- Alvesson, M. 1992: *Ledning av kunskapsföretag*. Stockholm: Norstedts.
- Alvesson, M. 1996 (februari 4) : Vi har för många forskare. *Dagens Nyheter*, s A4.
- Alvesson, M. & Köping, A-S. 1993: *Med känslan som ledstjärna. En studie av reklamarbete och reklambyråer*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. 1994: *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, S. 1980: *Kärlek på tjänstetid*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Carlén, M. & Herlitz, U. 1997: *Ett kunskapslyft för övertaliga – om ett utbildningsprogram för Volvo-arbetare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Clegg, S. 1989: *Frameworks of power*. London: Sage.
- Foss, E. 1997: Föräldrarnas utbildning alltså avgörande för högskolestudier. *Välfärdsbulletinen*, nr 2, 4–5.
- Foucault, M. 1977: *Discipline and punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. 1980: *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. 1982: The subject and power. *Critical Inquiry*, 8, 777–795.
- Frank, R., Gilovich, T. & Regan, D. 1993: Does studying economics inhibit cooperation. *Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 159–171.
- Hansen, K. 1996: The mentality of management: self-images of American top executives. I S. Clegg & G. Palmer (red): *The politics of management knowledge*. London: Sage.
- Harkman, A. 1997: Minskad ersättning – kortare arbetslöshetstider. *Välfärdsbulletinen*, nr 2, 22–23.
- Hedlund, N. 1997: Äventyrare och idrottsmän toppar årets talarlistor. *Personal och ledarskap*, 28(10), 36–37.
- Hirsch, F. 1976: *Social limits to growth*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Johansson, A. 1997: *Att förstå rådgivning till småföretagare*. Bjärred: Academia.
- Lasch, C. 1978: *The culture of narcissism*. New York: Norton.
- Lincoln, J. & Kalleberg, A. 1985: Work organization and workforce commitment: a study of plants and employees in the US and Japan. *American Sociological Review*, 50, 738–760.
- Mintzberg, H. 1990: The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic Management Journal*, 11, 171–195.
- Nordlander, J. 1999 (augusti 26): Utbildning stänger karriärdörr. *Dagens Nyheter*, s A4.
- Reskin, B. & Padavic, I. 1994: *Women and men at work*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Rifkin, J. 1995: *The end of work*. New York: Putnam-Tarcher.
- Ruigroek, W., Pettigrew, A. Peck, S. & Whittington, R. 1999: Corporate restructuring and new forms of organising: Evidence from Europe. *Management International Review*, 39(2), 41–64.
- SACO, 1996: *Vägval*. Stockholm: SACO.
- Sennett, R. 1998: *The corrosion of character*. New York: Norton.
- Sohlman, Å. 1996: *Framtidens utbildning – Sverige i internationell konkurrens*. Stockholm: SNS.
- SOU 1996:164. *Livslångt lärande i arbetslivet*. Stockholm: Fritzes.
- Svensson, L. 1990: Teori och praktik i professionellas vardagsarbete. I S. Selander (red): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tham, C. 1996: DN debatt 24.2.1996
- Tham, C. 1999 (augusti 26): Pluggskola på universiteten. *Dagens Nyheter*, s A4.
- Warhurst, C. & Thompson, P. 1998: Hands, hearts, and minds: changing work and workers at the end of the century. I P. Thompson & C. Warhurst (red): *Workplaces of the Future*. London: Macmillan.