PERSPEKTIV PÅ DEMOKRATI

En vänbok till Hans Lindfors

Skrift nr 1:2007
ISSN 1404-0905
ISBN 978-91-85659-09-8

HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

PERSPEKTIV PÅ DEMOKRATI

En vänbok till Hans Lindfors

Skrift nr 1:2007
ISSN 1404-0905
ISBN 978-91-85659-09-8

Fredrik Zimmerman
Bertil Rolandsson
Margareta Oudhuis, Päivi Riestola
Christer Theandersson
Kristina Bartley
och
Goran Puaca

Innehållsförteckning

Inledning – Perspektiv på demokrati **3**
Fredrik Zimmerman

Tjänstemän i den kommunala cyberrymden – Svenljunga kommun på väg mot en 24-timmarsmyndighet för alla? **15**
Bertil Rolandsson

Hur nationalstaten förlorar makt i globaliseringen **30**
Fredrik Zimmerman

Individ och kollektiv i det tjugonde århundradet – ”vi och dom” på verkstadsgolvet **46**
Margareta Oudhuis
Päivi Riestola

Förhållningssätt och strategier i förhållande till arbetsmarknaden hos olika studentkategorier **56**
Christer Theandersson

Skolans demokratiuppdrag förstärks - om rätten till skadestånd för kränkande behandling **68**
Kristina Bartley

Utbildning och kunskap i en expanderad utbildningssektor - metodologiska reflektioner kring utbildningens samhälliga funktion **99**
Goran Puaca

INLEDNING – PERSPEKTIV PÅ DEMOKRATI

Fredrik Zimmerman

När någon försöker ge en kortfattad introduktion till ett så komplext fenomen som demokrati finns det några händelser som tenderar att dyka upp. En av dessa tilldragelser är de gamla grekernas samhällsorganisering. Detta på grund av att man brukar säga att den första demokratin uppstod i Aten kring år 600 före vår tideräkning. Det berättas ofta om hur stadens vuxna män samlades på torget och diskuterade stadens politiska angelägenheter. Detta är troligtvis det första större samhället med en direktdemokrati. Det var dock inte bara Aten som organiserades på detta sätt. Grekerna hade skapat idén om stadsstaten *polis,* en stad som var självbestämmande inom sina gränser som lät alla vuxna män vara med och bestämma över stadens styre. Det var flera grekiska städer som försökte efterfölja detta ideal och i alla fall Aten och Sparta gjorde det väldigt effektivt. Denna demokratiska organisering var ett sätt att kombinera tankar om rättvisa och nya sätt att försvara sig. Formen av medbestämmande skapade en kollektiv känsla bland stadens medborgare, vilket gjorde att de lättare organiserade sig och kämpade hårdare för varandra i strid. Städerna lyckades vinna flera slag över anfallare som på pappret var starkare. Eftersom utmanarna slogs en och en som individer förlorade de mot Atens och Spartas kollektivt organiserade försvar. För att förstärka och bibehålla denna kollektiva gemenskap och styrka lät både Aten och Sparta medvetet minska klyftan mellan fattiga och rika med politiska åtgärder. Dessa åtgärder ökade antalet medborgare som var rustade för strid och var trogna staden (McNeill, 2006 s. 91ff).

Det öppna samhället som den demokratiska andan i Aten skapade bidrog till att olika idéer flödade. Många av de tankar och teorier som uppkom är vi fortfarande influerade av. Aristoteles är ett av de tydligaste exemplen på detta. Människorna organiserade sig och levde efter de muntliga lagar som fastställdes på det demokratiska torget. Att människor levde efter olika lagar skapade funderingar kring att även naturen gjorde detta och man började söka efter naturvetenskapliga lagar (det är lite lustigt att naturvetenskapen i början tog efter samhällsvetenskapen med tanke på att det motsatta förhållandet är vanligare idag) (McNeill, 2006 s. 92). De religiösa ledarna var vid den här tiden i Aten inte så starka att de kunde censurera diskussioner som sökte andra förklaringar till naturen än att använda sig av guds nycker (de religiösa ledarna var heller inte så intresserade av censur). Den fria debatten av nya idéer var därmed väldigt utbredd. Detta historiska samhälle har gett oss filosofiska texter, litterära böcker och konstverk som vi än idag förundras över.

Som de flesta andra stora samhällen gick stadsstaterna inte under förrän de började förstöra sig själva inifrån, vilket ledde till att de blev försvagade mot anfall utifrån. Den kollektiva äran menade man skulle öka om man spred den till andra städer, vilket gjorde att man attackerade andra områden. Från att tidigare varit försvarare blev man nu attackerare och de man attackerade bildade koalitioner för att försvara sig. Detta medförde att attackerna inte lyckades fullt ut. I samma veva blev man attackerad från utomstående krigare. Den makedoniska erövringen av Grekland år 338 före vår tideräkning var det definitiva slutet av städernas demokratiska självbestämmande. (McNeill, 2006 s. 91ff).

Sedan de gamla grekernas dagar har det formulerats idéer som i både högre och mindre grad liknat vad de flesta idag skulle kalla för demokratiska idéer. Texter som liknar tankar om dagens demokrati ökade när religiösa teorier som hävdade att alla människor var lika inför gud slog igenom. Utifrån denna tankemässiga grund hade texter om människans jämställdhet och allas lika rätt till inflytande i statsapparaten allt större genomslagkraft. Några av de mest kända texterna producerades av filosoferna Locke och Montesquieu på 1600-talet respektive 1700-talet. Dessa texter handlade främst om grundläggande mänskliga rättigheter och uppdelandet av makten inom olika institutioner. De kan därför inte i full mening sägas företräda någon demokratisk åskådning. Deras texter handlade främst om statens begränsningar, inte om folkets allmänna inflytande. En av Sveriges kungar på 1700-talet, Ludvig XIV, sade att ”Staten, det är jag” och detta gällde fortfarande vid denna tidpunkt (Tingsten 1939, s. 3).

Om samhällsföredraget som skrevs av Rousseau 1762 var en av de första texter som förordade ett allmänt deltagande vid beslut som fick stor genomslagskraft. Detta var en av de texter som influerade den franska revolutionen. Det var efter den första revolutionen i slutet av 1700-talet som de första statliga texterna om individens rättigheter och medbestämmande författades i Europa. Det är sant att individens värde är grundläggande för demokratin men tyvärr uppstod inte något direkt demokratiskt samhälle efter den franska revolutionen eftersom idéerna inte efterföljdes i praktiken. De flesta av oss känner till Napoleons kejsardömes senare diktatoriska härjningar. Men idén om individens rättigheter dog inte ut och den fick allt starkare kraft med kapitalisternas framgångar, mycket tack vare den industriella revolutionen.

Under den industriella revolutionen blev industriägare allt rikare och rikedom betyder inflytande och makt. Under tidigare feodala samhällen bestämde adeln över sina områden. De legitimerade sin makt med att det var guds bestämda ordning att deras släkten skulle bestämma över andra. De allt rikare kapitalisterna var ofta inte av adelsläkt och hade därför mindre makt genom födseln. Kapitalisterna gick därför i bräschen för att makt inte skulle ges genom arv el-

ler dylikt utan den skulle man få genom rösträtt. Det demokratiska samhället uppkom till stor del av att kapitalisterna ville ha en ny samhällsformation som gjorde att deras makt ökade och bland annat adelns makt minskade. Något som visar detta är att i de första europeiska demokratierna fick man rösträtt efter hur rik man var. Fattiga personer hade ingen rösträtt alls. De rika och besuttna krävde ett skydd för de ”högre” minoriteterna som de tillhörde. De menade att samhället inte skulle fungera om den stora massan utan egendom och kunskaper skulle få inflytande över staten och de var därför i behov av kontrollerade krafter (Tingsten 1939, s. 11). Kapitalisterna bestämde därför över statens och lagarnas utformning under 1800-talet, vilka under en lång tid formades till de rika företagsägarnas fördel. Kapitalisterna hade bland annat hjälp av statens muskler när det gällde att slå ner uppstudsiga arbetare och dylikt.

Man kan ta Sverige som exempel. I Sverige avskaffades ståndriksdagen år 1866 och ett mer demokratisk styre infördes. Detta år hade endast fem procent av Sveriges befolkning rösträtt och det var de rikaste personerna som fick rösta. De allra flesta män och kvinnor var alltså uteslutna från den demokratiska processen. Det hade dock börjat höjas röster för att utvidga rösträtten till fler personer. Vissa reformer gjordes men trots detta var det under flera decennier så att i över fyrtio kommuner fanns det så rika personer att en person hade fler röster i kommunalvalet än alla andra personer i hela kommunen, man fick alltså antal röster efter hur rik man var (det skall även tilläggas att om man vann kommunalvalet vid denna tidpunkt kom man direkt in i riksdagens första kammare) (Jönsson 2001, s. 55-68). Ett annat exempel från Sverige som visar kapitalisternas makt över staten var att 1879 vid ett sågverk i Sundsvall sänktes den redan låga lönen för de 36 arbetarna. Vid den strejk som utbröt fängslades dessa 36 personer plus sju andra personer och de tusentals andra personer som varit med i strejken tvingades av militären att gå tillbaka till sina arbeten (militären hotade med att hugga och skjuta ner de strejkade om de inte slutade) (Grimberg 1924, s. 406ff). Denna enorma strejk visar dock att det fanns en enorm kraft bland dem som stod utanför rösträtten och den gav sig allt oftare till känna. Detta var folkrörelsernas tid. Det var massmöten för att bredda rösträtten och man lämnade in listor med hundratusentals underskrifter för att utöka rösträtten. Denna enorma samordning gjorde att de vid makten började tänka i nya banor och rösträtten utökades efterhand.

Under 1900-talets början var rädslan för stundande krig något som påskyndade rösträtten. Skulle man kriga för Sveriges gränser hade man även rätt att bestämma inom dom. ”En man – ett gevär – en röst” var slagordet (det är lite fundersamt att många till en början menar att de skall bestämma över andra för att de är de mest intelligenta, men sedan sätter man ett vapen i händerna på människor och då är det plötsligt okej att de skall vara med och bestämma). I

början av 1900-talet fick därför ännu fler män rösträtt och tanken att man skulle få röster efter rikedom tynade bort. Alla män hade ännu inte rösträtt och inga kvinnor hade det. 1921 fick de svenska kvinnorna äntligen rösta för första gången och alla män (med några få undantag; läs nedan). Detta genomfördes efter en enorm och till en mycket stor del beundransvärd kvinnorörelse (Jönsson 2001, del 2). De svenska kvinnorna fick rösträtt väldigt sent om man jämför med andra demokratiska länder. Ingen har givit en bra förklaring till varför svenska kvinnor fick rösträtt så sent. En gissning skulle kunna vara att Sverige har varit förskonat från krig en längre tid och i de länder som män varit tvungna att gå ut i krig har kvinnorna visat att de kunde hålla landet igång utan männen. Detta gav kvinnorna den respekt de behövde för att få rösträtt. I Schweiz, som precis som Sverige varit förskonade från krig en längre tid, fick kvinnorna också rösträtt väldigt sent.

Demokrati betyder i sin mest grundläggande betydelse folkvälde. Det som är grundläggande för detta system är att folket, och inte någon enväldig härskare, skall bestämma. Demokrati innebär oftast att det är valda representanter som arbetar åt folket. Det är dock viktigt att ha kunskap om vilka som utgör ”folket”. Som de historiska exemplen har visat har vissa grupper uteslutits från att vara röstberättigande under olika historiska perioder. Folket har vid olika skeden i historien exempelvis betytt personer med egendom, vita män, utbildade personer, enbart män, eller vuxna män och kvinnor. En viktig fråga i en demokrati är alltså att fråga vilka som tillhör folket som staten jobbar åt.

Det vanligaste argumentet som brukar anges genom historien om varför bara en liten grupp människor skall få härska över en stor grupp människor är att det är bäst för alla om de förnuftiga får bestämma över de oförnuftiga. Detta innebär att rösträtt bara gavs till en liten grupp människor för att de av sig själva ansågs som mer förnuftiga än alla andra människor. Det vill säga att det är den härskande klassen som bestämmer över vad som anses vara förnuftigt. Det är vanligen den klick med män som är rikast som anser sig själva vara förnuftigast och därför innehar makten och rösträtten. Efter 1921 hade dock de flesta vuxna kvinnor och män rösträtt i Sverige. Nu var det 2,1 procent av den vuxna svenska befolkningen som inte fick rösta. Under årens lopp har andra hinder för att vägras rösträtt tagits bort i Sverige. 1924 togs kravet på fullgjord värnplikt för män bort. Från och med 1948 fick man rösta trots att man hade straffats enligt lag. Sedan 1988 har omyndigförklarade personer över arton år fått rösta genom ombud (Jönsson 2001).

Nu står det i många politiska partiers manifest att i Sverige gäller ”en person – en röst”. Men stämmer verkligen detta? Gäller verkligen ”en person – en röst”? En stor grupp svenska medborgare får inte vara med och rösta om sin framtid

och det är barnen (innebär detta att barn inte är personer?). Egentligen borde det stå ”en vuxen svensk medborgare – en röst” för att visa att man är medveten om att vissa grupper inte får rösta (om man definierar en vuxen person som en person över arton år). Det har funnits människor som jobbar med barn, som exempelvis barnläkare, som visat en oro att barnen kommer att glömmas bort (man kommer att minska resurser för barns välmående) för att de inte får rösta. De är rädda för att politiska partier skall resonera att det är bättre att lägga pengar på grupper som får rösta (Jönsson 2001, s. 201).

Efter att man frågat sig vilka folket är inom en demokrati är det även viktigt att fråga sig vilken form av delaktighet som staten tänker sig att folket skall ha och hur denna delaktighet främjas. Skall det bara vara en kort politisk diskussion inför varje val och sedan skall folket lämna den politiska debatten och låta de folkvalda styra ostört tills nästa val, det vill säga en elitdemokrati (SOU 2000:1, s. 21)? Eller skall man främja en ständigt pågående och levande politisk diskussion, en så kallad deliberativ demokrati (SOU 2000:1, s. 22)? Om man vill ha en fortlevande politisk debatt hur skall man forma denna? Givetvis betyder grundutbildningen mycket för att lära folket att ta till sig politisk information. Skilda partier som Moderaterna och Socialdemokraterna visar i sin information riktad till ungdomar att de vill skapa en kritisk och fritt tänkande ungdom som kan fatta självständiga beslut. Detta till skillnad från Sverigedemokraterna som vill att skolan skall lära ut bestämda traditionella svenska värderingar. Sverigedemokraterna vill med andra ord likrikta Sveriges ungdomars åsikter och skapa en så kallad kommunitär demokrati (SOU 2000:1, s. 22). Det vill säga ett samhälle där självständigt och reflekterat tänkande inte står så högt i kurs utan alla skall förenas kring de värderingar som den sittande makten väljer att lära ut.

Vissa personer menar att staten skapar ett falskt medvetande hos sina medborgare och att medborgarna bara röstar på den sittande makten för att de blivit lurade till att ha intressen som de egentligen inte har. De anser därför att samhället skulle bli mer demokratiskt om de fick ta över och bestämma. Det vill säga att de inte jobbar *åt* folket utan *för* folket (Lindahl 1998, s. 21). Dessa personer hävdar att de vet hur alla andra människor egentligen vill ha det och därför borde de få makten att distribuera statens tillgångar (som skall utökas under deras styre) så att alla får som de egentligen vill. De menar att detta samhälle är det mest demokratiska istället för den skendemokrati som existerar nu. Kommunistiska partier är ofta ett exempel på denna ståndpunkt. Detta är orsaken till att Sveriges kommunistiska parti och dess ungdomsparti skriver att de är de mest ”medvetna krafterna” och den ”mest medvetna delen” i Sverige (http://www.sku.st/program.htm) och de anser att man därför borde ge dem makten. Det finns alltså en enorm spridning av åsikter om vad en demokrati är.

Demokrati har blivit ett honnörsord som alla har så positiva associationer till att ingen vill säga att de inte är demokratiska. Alla vill åt den stjärnglans som ordet demokrati ger och detta kan urholka ordets kraft bit för bit. Få diktatorer, hur grymma de än är, kallar sig för odemokratiska.

Det är svårt att skapa en slutgiltig definition av ordet demokrati men ordet borde innebära en form av beslutsprocess där alla har samma röstningsmakt. En fattig och arbetslös nittonårings röst skall ha samma makt i beslutprocessen som en sextioårig mångmiljonär som är VD. Demokrati innebär en form av jämställt medbestämmande. Denna form av medbestämmande brukar vara ett av de mest effektiva sätten att skapa fred mellan olika intressegrupper. Det vill säga att trots att en grupp inte fick som den ville följer de majoritetens vilja om röstningen/beslutsprocessen gått till på ett korrekt sätt. För att en opponerande grupp skall fortsätta vara fredlig och inte ta till våld för att förändra beslutet måste det finnas en möjlighet att beslutet kan förändras i framtiden. Det vill säga att man exempelvis har val var fjärde år. Under tiden innan valet skall alla intressegrupper kunna framföra sina åsikter så att de röstande individerna kunnat göra ett fritt val (Lindahl 1998, s. 13). Uppfylls inte dessa villkor blir inte det demokratiska beslutet legitimt i oppositionens ögon.

Denna form av beslutprocess kan naturligtvis innebära problem. Ett exempel är när en viss grupp alltid är i majoritet (det kan exempelvis vara en grupp baserad på hudfärg, religion eller att de bor inom ett visst område). Detta kan innebära att minoritetsgruppen alltid missgynnas för att majoritetsbesluten alltid går i majoritetsgruppens favör. Detta verkar inte kunna förändras, vilket leder till legitimitetsproblem för den demokratiska processen. Man kan försöka lösa problemet genom att på vissa viktiga maktpositioner alternera olika gruppers representanter så att alla grupper får sitta en tid vid makten. Exempel på roterande maktpositioner har funnits eller finns i exempelvis Belgien, Libanon, Nordirland och Bosnien-Hercegovina. Ett problem med denna lösning är att den brukar befästa folkets indelning i olika grupper, vilket leder till att en förening mellan dem kan försvåras (Beetham 2005, s. 30f). Sedan är det även ett problem att dessa roterande maktpositioner går ifrån demokratins grundprincip om makt genom omröstning. Detta är bara ett exempel på vilka problem som kan uppstå i en demokrati och det visar hur komplext ett demokratiskt styre faktiskt är.

Ett av de största problemen som demokratin står inför idag är att allt fler människor verkar tappa tron på röstningsprocessen allt mer. I alla länder med äldre demokratier har antalet röstande personer i politiska val minskat de senaste tjugo åren (Beetham 2005, s. 46). I takt med detta finns det tecken på att förtroendet för politiker har minskat (SOU 2000:1, s. 54). Allt färre personer ser någon

mening med att rösta. Beror detta problem på att ens röst faktiskt har blivit mindre värd? Det vill säga att den demokratiska nationalstaten har förlorat allt mer makt gentemot exempelvis stora globala företag? (Hansen 2002, s. 94f)

Eller beror det minskande intresset i den demokratiska processen på att folket kommit allt längre ifrån den politiska makten? En del av nationalstatens självbestämmande makt har försvunnit till överstatliga organisationer som EU. Har toppen av den byråkratiska hierarkin blivit så hög och så långt ifrån grunden att de röstande människorna förlorat den ur sikte? När det tyska socialdemokratiska partiet startade spred de bland annat tanken att alla dess medlemmar skulle komma till tals innan beslut fattades. Denna tanke var något som många tyckte om och partiet fick allt fler medlemmar. Partiet fick så många medlemmar att idén blev ogenomförbar (Giddens 2003, s. 310). Detta är ett exempel på att beslutsstrukturen måste anpassas efter hur många personer som finns med i organisationen. Ju fler personer som fylls på in i organisationen desto högre upp tenderar toppen att stiga. Ju fler människor som blir medborgare i EU desto högre upp hamnar maktens korridorer.

EU finns bland annat för att nationalstaten anses vara för liten för att klara av de utmaningar som den ställs inför i dagens samhälle, som exempelvis den globala uppvärmningen, global kriminalitet som trafficking och knarksmuggling, flyktingar i nöd eller goda handelsvägar. Detta är utmaningar som en nationalstat inte klarar av att lösa själv och därför behövs organisationer som går över landsgränserna. Hur dessa överstatliga institutioner skall utformas för att bli mer demokratiska är troligtvis en av de viktigaste diskussionerna idag. Lite olyckligt verkar denna diskussion om globaliseringens effekter handla om huruvida man är för frihandel eller inte. Istället borde diskussion handla om något mer grundläggande, nämligen hur demokratin påverkas av det allt mer globala samhället. Både förespråkare för och mot frihandeln borde ha intresse av att det finns demokratiska institutioner som är starka nog att påverka människors livssituationer. Om man sedan röstar för ökad eller minskad frihandel är upp till varje individ, men det är viktigt att chansen att rösta finns.

Det minskande demokratiska intresset kanske inte alls handlar om att nationalstaten förlorar makt. Det kanske är en stigande individualisering som försvårar den demokratiska processen? Folk är vana att få som de vill och vill ha mer självbestämmande än medbestämmande. De vill inte gå med på den kompromiss som demokrati alltid innebär och blir missnöjda när de inte får precis som de vill. De blir arga och anser att folk är dumma som inte förstår att deras sätt är det mest korrekta. Demokrati fungerar bara om det existerar en viss ödmjukhet som går ut på att andra kan ha en annan åsikt, och andra intressen, än en

själv och dessa skall också tillgodoses så gott det går på samma sätt som det egna intresset.

Kanske har inte intresset till den demokratiska processen minskat. Det kanske bara har ändrat form. Även om de politiska partierna tappar medlemmar och då främst bland unga personer betyder kanske inte detta att unga struntar i den politiska processen. Många unga verkar söka nya vägar till att påverka. De går med i allt mer flytande nätverk som kämpar för den frågan som de finner viktigast. Det kan vara att kämpa för en bättre miljö, diskrimineringen mot kvinnor eller invandrare eller för homosexuellas rättigheter. Detta är goda initiativ, problemet kan dock vara att den större kollektiva bilden glöms bort. Är den allt mer komplexa demokratiska processen en orsak till det stora intresset för enfrågekonstellationer? Har exempelvis globaliseringen medfört att den demokratiska processen blivit oöverblickbar och så komplex att ingen person kan klara av att se helheten? Har detta inneburit att det känns tryggare att syssla med enskilda frågor som är överblickbara och möjliga att se resultatet av?

Detta är bara ett axplock av de utmaningar som dagens och morgondagens demokratiforskare ställs inför. Som forskningsfenomen är demokratin enormt stort och alla pusselbitar är lika viktiga för den stora bilden. Globaliseringsexperten David Helds forskning om demokratin i det globala är lika viktig som sociologen Hans Lindfors forskning om demokratin i det lokala. Den allt mer utbredda globaliseringen ligger just nu i ropet som forskningsfenomen och det lokala verkar komma allt mer i skymundan. Det är synd för att i globaliseringens tidsålder är förmodligen exempelvis Hans Lindfors forskning viktigare än någonsin. När många känner att besluten fattas allt längre bort ifrån dem har Lindfors fokuserat på hur man kan påverka i det lokala. Hans forskning kan tjäna som exempel på hur man kan ha en inverkan i sin omnejd och genom detta ge kraft till engagemang.

Hans Lindfors har främst forskat om människor och lokala samhällen som ligger långt ifrån maktcentrat. Forskningen handlar om hur människor kan organisera sig i det lokala för att förena sig och förändra och förbättra sin och andras livsmiljö. Det handlar mycket om eldsjälarna och deras vikt för det demokratiska samhället, hur människor lever i och brukar sin demokratiska makt i mindre kommuner som ligger långt från huvudstadens maktcentra. Forskningen handlar om den, om uttrycket tillåts, lilla människan och hur hon kan påverka. Det är troligtvis denna typ av forskning som främst kan inbringa hopp om en möjlighet till påverkan och ge ytterligare kraft till det demokratiska samhället. Det vill säga forskning som handlar om den lokala människan och hennes möjligheter av vara med och bestämma.

Själva forskningen som Hans Lindfors har utfört är ett skolexempel på hur god forskning går till om människors lokala livssammanhang. Lindfors har inte bara intervjuat olika personer i de lokala samhällena. Han har prenumererat och läst deras lokaltidningar varje morgon. Han har varit med på oräkneliga antal möten bland lokala organisationer. Han har tagit cykeln och farit runt i det lokala samhället och träffat och pratat med människorna för att möta dem i deras vardag. Det är på detta sätt som han har bedrivit sin forskning för att öka sin förståelse av det lokala sammanhanget. Han har haft ett förhållningssätt som är långt ifrån tanken att han redan kan allt. Han har haft en nyfiken inställning och velat lära sig av människorna och låtit deras berättelser öka hans kunskap och förståelse. Detta forskningssätt har han valt för att han anser att det har gett honom mest insikter och högst förklaringsvärde. Det är dessa frågor som har legat honom varmast till hjärtat och det är dem han har ansett vara viktigast. Han har inte valt dessa frågor för att få ökad status eller ära inom forskningssamhället utan det har alltid varit lusten som har drivit honom mer än något annat. I ett samhälle där jakten efter pengar allt mer styr forskningen och där pengar allt mer bestämmer vilka frågor som är viktiga att försöka svara på samt hur forskningen utformas är detta karaktärsdrag eftersträvansvärt.

Med all sannolikhet har tanken att följa lusten och att söka svar på de frågor som ligger varmast om hjärtat smittat av sig på de studenter som Hans Lindfors undervisat genom åren. Hans har undervisat oräkneliga studenter under sin långa karriär vid olika universitet och högskolor och han har alltid varit en lika uppskattad föreläsare. Det är en låga som aldrig slutat brinna.

Nu undervisar Hans Lindfors sin sista termin innan han går i pension. Med följande texter vill hans sociologikollegor vid Högskolan i Borås hedra hans tid som uppskattad arbetskamrat. Något som visar på Hans långa verksamhetstid inom universitetsvärlden är att samtliga medverkande författare med ett undantag varit studenter till Hans. Texterna är skrivna utifrån de enskilda författarnas intresseområden, vilket ger olika perspektiv på demokrati. Texternas olika perspektiv visar att demokrati är ett fenomen som kan och skall diskuteras utifrån många olika kontexter. De skrivna artiklarna tjänar också som ett minne till Hans från hans tid vid Högskolan i Borås och visar hans olika sociologikollegors särdrag. Förhoppningsvis visar texterna att Hans har spridit sina tankar om hur viktig demokratin är. När Hans nu går i pension hoppas författarna att han mottar dessa texter med samma glädje och kritiska sinne som han givit dem under alla år.

De medverkande sociologikollegorna från Högskolan i Borås och deras texter presenteras kortfattat nedan:

Bertil Rolandsson är fil. dok. i sociologi och hans text har titeln *Tjänstemän i den kommunala cyberrymden – Svenljunga kommun på väg mot en 24-timmarsmyndighet för alla?* Syftet med denna text är att beskriva och problematisera den syn som tjänstemän i en svensk landsbygdskommun har på sin egen organisations förmåga att tillhandahålla offentliga tjänster via Internet. Texten bygger på en kvalitativ studie gjord i Svenljunga Kommun, och beskriver hur tjänstemän på landsbygden utformar förtroende för den egna kapaciteten att med hjälp av IT kunna vara en myndighet för alla medborgare. Frågan är hur de ser på sin egen förmåga att hantera risken för vad som ibland benämns som en tilltagande digital klyfta mellan olika sociala grupper i samhället.

Efterföljande text har Fredrik Zimmerman (univ. adj. i sociologi) skrivit och den handlar om *Hur nationalstaten förlorar makt i globaliseringen*. I texten förs en diskussion om varför en internationell solidaritet är en av demokratins främsta utmaningar. En fokus ligger på att presentera några av de fenomen som bidrar till att nationalstatens demokratiska makt urholkas. Dessa fenomen exemplifierar några av orsakerna till att en ökad nationell solidaritet är viktig för bevarandet av demokratins kraft.

Nästkommande titel, *Individ och kollektiv i det tjugonde århundradet – ”vi och dom” på verkstadsgolvet* är skrivet av Margareta Oudhuis (fil. dok. i sociologi) och Päivi Riestola (doktorand i arbetsvetenskap). Kapitlet handlar om vad som skulle kunna betecknas som dysfunktionella beteenden bland produktionspersonal i dagens arbetsliv. Dessa beteenden innefattar bland annat att inte hjälpa varandra vid behov, att se varandra som ”vi och dom” eller rentav att tävla mot varandra. Hur ska vi förstå detta? Författarna menar att bristen på makt, inflytande, delaktighet och kontroll eller annorlunda uttryckt bristande arbetsplatsdemokrati utgör förklaringar till dessa för såväl företag som anställda mer eller mindre dysfunktionella beteenden.

Nästa text är skriven av Christer Theandersson (fil. dok. i sociologi). Denna text innehar titeln *Förhållningssätt och strategier i förhållande till arbetsmarknaden hos olika studentkategorier*. En viktig utgångspunkt för denna text är högre utbildningsinstitutioners ambition att stimulera studenter med olika social bakgrund till att bli självständiga och anställningsbara i ett framtida arbetsliv. Mot denna bakgrund skissas ett framtida forskningsprojekt där syftet är att studera hur olika sociala kategorier i högre utbildning uppfattar sina möjligheter på arbetsmarknaden samt vilka strategier till ett framtida arbete som man

utvecklar. Särskild vikt kommer här att läggas vid hur högskolan som institution påverkar de förhållningssätt och strategier som olika studentkategorier utvecklar i detta avseende.

Efter denna följer Kristina Bartleys (fil. dok. i sociologi) text. Den 1 april 2006 infördes en ny lag som innebär att barn och elever kan begära skadestånd om de kränks i förskolan eller skolan. I kapitlet *Skolans demokratiuppdrag förstärks – om rätten till skadestånd för kränkande behandling* har syftet varit att undersöka vilka former av kränkande behandling som anmälts till Barn- och elevombudet vid Skolverket och gått vidare till krav på skadestånd, samt vad de säger om fenomenet kränkande behandling. Vidare studeras vilka spänningar, motsättningar och konflikter som kan urskiljas i beskrivningarna av fallen, dels från anmälarens sida och dels från skolans sida, vilket görs utifrån Foucaults syn på makt. Slutligen studeras Barn- och elevombudets bedömning av fallen, då detta är ett sätt att studera hur tolkning och tillämpning av lagen skett i praktiken.

Avslutningsvis kommer Goran Puacas (doktorand i sociologi) text om *Utbildning och kunskap i en expanderad utbildningssektor - metodologiska reflektioner kring utbildningens samhälliga funktion.* Goran Puaca tar i sin text upp metodologiska frågor kring hur gymnasieskolan kan studeras i dagens utbildningssverige. Texten problematiserar gymnasieskolans demokratiska uppdrag genom att i forskningsingången ta med de förutsättningar som i praktiken blir viktiga för hur olika elevgrupper gör bruk sin gymnasieutbildning.

Referenser:

Beethan, D. (2005). *Democracy: a beginner´s guide*. Oxford: Oneworld publications

Giddens, A. (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur

Grimberg, Carl (1924). *Svenska folkets underbara öden; del 9*. Stockholm: Nordstedt

Hansen, L. & Orban, P. (2002). *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur

Jönsson, C (red) (2001). *Rösträtten 80 år*. Stockholm: Jusitiedepartementet

Lindahl, Rutger (red.) (1998). *Utländska politiska system*. Stockholm: SNS Förlag

McNeill, J. & McNeill W. (2006). *Mänskliga nätverk*. Stockholm: SNS Förlag

SOU 2000:1. *En uthållig demokrati – Politik för folkstyrelse på 2000-talet.* Stockholm: Regeringen

Tingsten, H. (1939). *Demokratins seger och kris*. Stockholm: Albert Bonniers förlag

SKU. <http://www.sku.st/program.htm> Hämtat den 20 februari 2004

TJÄNSTEMÄN I DEN KOMMUNALA CYBERRYMDEN – SVENLJUNGA KOMMUN PÅ VÄG MOT EN 24-TIMMARSMYNDIGHET FÖR ALLA?

Bertil Rolandsson

Introduktion

Som sociolog har Hans Lindfors alltid återkommit till frågor om lokal demokrati. Ständigt har han betonat vikten av att vi aldrig får nöja oss med att se på politiska beslut som ett administrativt eller tekniskt verkställande, utan att vi måste förstå hur dessa beslut upplevs och påverkas underifrån, d.v.s. av dem som något slarvigt kan beskrivas som vanligt folk eller medborgare i samhällets utkant. Inte minst landsbygdsperspektiv på den moderna demokratin utgör då en röd tråd i hans sociologiska förvärv (Lindfors 1997; Bäck-Wiklund & Lindfors 1990). Trots tillkortakommanden är min avsikt med denna text att i samma anda beskriva hur tjänstemän i en svensk landsbygdskommun ser på sin egen organisations förmåga att tillhandahålla offentliga tjänster via Internet. Texten bygger på en kvalitativ studie gjord i Svenljunga Kommun, d.v.s. den region i Västergötland där Lindfors gjort många av sina studier på lokalt engagemang och demokrati (Lindfors 1997). Frågan i denna text rör tjänstemännens förtroende för att man med hjälp av IT ska kunna vara en myndighet för alla berörda medborgare. Hur ser de på vad som ibland benämns som 24-timmarsmyndigheten eller E-government, och de E-tjänster som där ingår (Parent m.fl. 2005; Tolbert & Mossberger 2006)?

Texten är deskriptiv och eftersom den empiri som beskrivs ingår i ett större projekt där analysarbetet inte ännu är färdigt kommer inte några definitiva slutsatser att presenteras; det är en illustration snarare än en färdig analys. I det skede jag befinner mig i måste jag alltså överlämna en del tolkningsarbete till läsaren. Samtidigt är det en redogörelse från en region som Lindfors studerat sedan 1970-talet och som förhoppningsvis säger något om hur anställda i en landsbygdskommun ser på en för framtiden viktig teknisk utveckling. För att ge läsaren en känsla för detta område kan sägas att denna kommun administrerar 13 mindre samhällen och ingen större stad. Kommunen består av 1000 km2 med en befolkning på ca 10600 innevånare. Tidigare studier av Lindfors visar också på den betydelse för den regionala utvecklingen som lokala nätverk, byalag m.m. har haft i området. Här finns en tradition av att kunna påverka underifrån; en drivande grupp medborgare har erfarenheter av nära och relativt direkta kontakter med politiska beslutsfattare (Lindfors 1997).

Syfte och frågeställning

Utan att ge några slutgiltiga svar är syftet med denna text att beskriva hur ett sådant landsbygdssammanhang präglar de föreställningar som kommuntjänstemännen har om IT och den idag så ofta omdiskuterade 24-timmarsmyndigheten. Jag fäster stor vikt vid framställningen av medborgarrelationen, och undersöker vilken form av förtroende som tjänstemännen då ger uttryck för inför användningen av Internetbaserade offentliga tjänster. Det handlar om s.k. E-tjänster inom exempelvis omsorg eller samhällsplanering, som blir allt vanligare i olika myndighetssammanhang i form av t.ex. tillgång på blanketter via Internet. Förtroendet handlar här om tjänstemännens förhoppningar om och oro inför den egna byråkratins kapacitet att inkludera medborgarnas i den kommunala cyberrymd som tillhandahålls (Luhmann 2005:59f).

I texten beskrivs kort sagt de möjligheter och den oro som kommuntjänstemän i en liten svensk landsbygdskommun känner inför en sådan allt mer tilltagande användning av Internet i myndighetsarbetet. Det är en studie av de perspektiv eller inramningar av möjliga inklusionsproblem som de använder sig av (Goffman 1974/1986:7f; Snow & Benford 1999). Dessa inramningar utgör delar av en vidare organisationskultur som hjälper den anställde att anpassa och förstå de förändringar som sker på den egna arbetsplatsen. Det är gruppspecifika perspektiv som guidar den anställdes förtroende eller syn på problem och möjligheter i sin organisation i samband med teknisk utveckling (Mannheim 1929/1985:268; Fisher 1997). För att förstå dessa tolkningsmönster har jag främst tittat på den relationen till medborgarna som kommuntjänstmännen ger uttryck för; följande fråga har fått styra min analys av deras perspektiv på E-tjänster:

- Hur beskriver kommuntjänstemännen de möjligheter och problem som präglar kommunens medborgarrelationer i samband med användningen av E-tjänster?

Det ska noteras att Internet och informationsteknik ofta framstår som plastisk, eller svårgeneraliserad. Tekniken beskrivs som flexibel, och tillskrivs såväl en mer klassisk rationaliserande betydelse för arbetets utförande (Castells 1996:6; Margolis & Resnick 2000:9; Robins & Webster 1999:53), som en kommunicerande eller medial betydelse. I förstnämnda sammanhang rör det sig om ett maskinperspektiv där IT förväntas tillhandahålla kostnadseffektiva arbetsformer som dock riskerar att medföra att tjänstemännen istället för förtroende upplever risk för utarmning av arbetsinnehållet och att de blir till kuggar i ett större IT-maskineri. I det andra fallet handlar det snarare om IT eller Internet som ett medieverktyg, som t.ex. används för att förbättra en demokratisk dialog med

ständigt fler medborgare, anställda eller organisationer, men som också riskerar att medföra krav på den enskilde tjänstemannens/medborgarens kompetens att söka och förstå den kommunikation som erbjuds (Dutton m.fl. 1996:399; Zuboff 1988; Wilhelm 2000).

Dessa IT-perspektiv återkommer i både politiska sammanhang och samhällsvetenskaplig forskning om 24-timmarsmyndigheten (Statskontoret 2005:30; Asgarkhani 2005). En benägenhet att se Internet som ett verktyg för att förbättra effektiviteten går koppla till nämnda maskinperspektiv (Grönlund & Ranerup 2001; Martin, 2005). Även frågan om tillgängligheten till E-tjänster kan förstås i termer av effektivitet, men då berörs också perspektiv där Internet blir till ett medium för förbättrad demokratisk dialog. Inte minst understryks vikten av att så många som möjligt inkluderas i användningen av Internet genom tillgång till såväl teknik som kunskap/utbildning (jfr. United Nations, 2005:12; Commission of the European Communities, 2002). I denna text är sistnämnda inkluderingsproblematik av central betydelse (Holden & Millet, 2005; Cohen 2006) Texten tangerar forskning om social ojämlikhet som ibland beskrivs som en digital klyfta mellan informationsrika och informationsfattiga. De s.k. informationsrika utgörs ex. av högutbildade och yngre med goda kunskaper och IT-erfarenhet, medan informationsfattiga består av ett brett spektrum av medborgare som äldre, invandrare, arbetarklass, med sämre tillgång till både kunskap och teknik (Mossberger m.fl., 2006; Bellamy & Taylor, 1998).

Svenljunga kommun på väg mot cyberrymden

Studien handlar alltså om det förtroende för Svenljunga kommuns kapacitet som kommuntjänstemän ger uttryck för både som visionära resonemang och som försök att förstå E-tjänsterna som en del av deras redan befintliga arbete (jfr. Luhmann 2005:59f; Kramer 1999). Det är ambitionen att formulera balanserande resonemang som stått i fokus och som återfinns relativt snart om vi tittar på de webbsidor där kommunens Internetbaserade medborgarkommunikation presenteras:

> *En kommun i Svenljungas storlek har begränsade resurser med att ta fram stora lösningar och snabbt rulla ut dessa. Inom kommunen finns en klar medvetenhet om att IT och IT-stöd kommer att stödja både det interna arbetet, servicen till medborgarna och företagen, betydligt mer i framtiden än idag. En viss rädsla finns att den personliga servicen försvinner samt att de äldre inte kommer att behärska tekniken och på så sätt inte kunna ta del av kommunens service och tjänster. Vi har tagit en medveten strategi att skynda långsamt, se hur andra gör och har gjort, för att kunna göra rätt saker och ta hjälp av andras erfarenheter. Att arbeta med*

medborgarnas önskan och behov har varit det sätt vi fokuserat på för att få fram rätt tjänster. Tillgänglighet av Internet är en förutsättning för medborgaren att nå kommunens hemsida och e-tjänster. Kommunen satsade i den nationella bredbandssatsningen på att primärt få till tillgängligheten och sekundärt kapaciteten (hastigheten) just med tanke på att först måste medborgarna och företagen få tillgång till Internet. Detta arbete var klart 2004. Då hade kommunen lyckats att med hjälp av ADSL-teknik få nära nog 100% täckning i hela kommunen, trots att vi är en till ytan stor kommun och är glest befolkad. (www.svenljungakommun.se)

I citatet återfinns hänvisningar till att vi har att göra med en lokal landsbygdskommun, och att det skulle medföra krav på en viss försiktighet vid implementeringen av E-tjänster. Det gäller att skaffa sig förtrogenhet både med andra kommuners tillvägagångssätt och med medborgarnas behov innan man gör några större förändringar. Men det finns också argument som pekar på en allmänt förekommande förhoppning om att förbättra effektivitet och funktionalitet i tillhandahållna tjänster samt i medborgarnas tillgång till dessa (Commission of the European Communities, 2002; Statskontoret 2005:30). Trots att kommunen uppges ha allt för begränsade resurser för några större investeringar, anses E-tjänsterna utgöra en möjlig förbättring av den service som både medborgare och företag har behov av.

Det kan nämnas att Sverige i många sammanhang framstår som ett teknikvänligt land (cf. Rolandsson 2003), det talas om att man är en ledande IT-nation, präglad av stor tillgång till datorer, bredband, mobiltelefon etc. (Holst 2001; Johansson 1997). I citat återfinns mycket av denna teknikvänliga hållning, men det går också skönja en försiktighet exempelvis i samband med att äldre medborgare nämns. Det framhålls att man måste beakta kommunens glesa befolkning samt se till speciella behov hos ex. äldre; med andra ord förknippas IT med ett inklusionsproblem och en potentiell digital klyfta.

Studiens ansats – empiri och analys

Själva kartläggningen av dessa tjänstemannaperspektiv bygger på fyra gruppintervjuer, gjorda under våren 2006. Totalt deltog 21 kommuntjänstemän (av ca 90 st) anställda på kommunhuset, som delades upp i grupper om ca 5 personer. Några av de som deltog arbetade i första hand med personaladministration, men merparten av dem hade arbetsuppgifter som direkt omfattade organiseringen av offentlig service t.ex. inom omsorg, samhällsplanering, näringsliv etc. Flera av dem (ca 13st) var i åldrarna 40-65 år, och hade en ledande funktion, men också yngre tjänstemän anställda som assistenter och sekreterare deltog. Alla ansåg sig själva vara vana Internetanvändare.

Gruppintervjuerna utformades för att deltagarna skulle diskutera E-tjänster och Internetbaserad myndighetskommunikation med varandra. Varje grupp introducerades till ämnesområdet och fick några övergripande teman att diskutera. Tanken var att undvika en situation där de besvarade relativt styrda och detaljerade frågor från forskare; genom att låta dem samtala fritt var avsikten att skaffa fram ett material som tillät en så explorativ analys som möjligt (Kvale 1991; Ragin 2000). Diskussionerna bandades med hjälp av MP3-spelare, och en grupp videofilmades för att underlätta möjligheterna att i efterhand kunna reflektera över själva datainsamlingen. Vid analysen användes initialt även teman som var relativt öppet formulerade, men som gjorde det möjligt att knyta olika utsagor till våra teoretiska utgångspunkter (Ragin 2000). Allt eftersom tillkom då också mer detaljerade koder (Kelle 1995:53)

Det ska noteras att den empiri som samlades in var avsedd för en mer omfattande analys än just denna artikel, och vi som deltog i insamlingen har alltjämt för syfte att med hjälp av denna empiri göra flera delstudier samt formulera ytterligare frågor att gå vidare med. I denna text är dock mitt mål främst att få fatt i och beskriva diskursiva formationer som kännetecknar den syn som tjänstemännen på Svenljunga kommun har på sin organisations förmåga att inkludera så många som möjligt i användningen av de E-tjänster som erbjuds. Vilken är tjänstemännens förtroende för den egna organisationens förmåga att inkludera regionens medborgare i användningen av den 24-timmarsmyndighet som kommunen tillhandahåller? Vidare är tanken att dessa formationer ska utgöra en grund för mer generell elaborering av frågeställningar viktiga för offentliga verksamheter (Ragin & Becker 1992).

Synen på olika gruppers tillgång på E-tjänster – Några resultat

Ger vi oss i kast med studiens resultat kan vi börja med att konstatera att tjänstemännen talade om många olika fördelar med att medborgarna själva kunde hämta information, blanketter m.m. på kommunens webbsidor. Det ansågs inte alltid nödvändigt att medborgarna skulle behöva gå ned till kommunhuset för att få sådan enkel service ansikte mot ansikte, utan här fanns effektivitetsvinster som kunde göras med hjälp av IT. De talade om att:

> *….vi ska komma närmare medborgarna egentligen och sen finns det väl alltid en effektivitetsvinst också saker och ting går snabbare och enklare och man hämtar själv sina blanketter i stället för att ringa och be nån dra ut den och skicka den eller så va.*

Ålder spelade vidare roll för vilka grupper som ansågs förstå dessa fördelar bäst. Inte minst ungdomar framställdes som en medborgargrupp som nästan

automatiskt skulle inse förtjänsterna med Internet eftersom de växt upp med datorer. Samtidigt oroade sig tjänstemännen för förutsättningarna för exempelvis äldre men också andra medborgargrupper att på egen hand komma ut i den kommunala cyberrymden. I sammanhanget var man vidare orolig för att den personliga kontakten med medborgarna skulle försämras. Vi går närmare in på innehållet i denna oro nedan, men vi kan redan nu konstatera att de svårigheter som nämndes kan delas in i dels resonemang om problem med att få redan uppkopplade medborgare att uppleva förtroende för kommunens olika E-tjänster på nätet, dels problem med att överhuvudtaget nå resurssvaga grupper.

Problemet med att nå redan uppkopplade medborgare

Om vi börjar beskriva den första delproblematiken talade flera tjänstemän om vad som kan förstås som problem med den redan uppkopplade medborgarens inkludering i den Internetkommunikation som kommunen tillhandahåller. Det framstod som viktigt att övertyga de medborgare som redan har Internet att dessa E-tjänster gör deras liv enklare. Den grupp av medborgare som åsyftades definierades inte med någon tydlig hänvisning till t.ex. klass eller etnisk tillhörighet. Även om ungdomar var den grupp som tydligast förknippades med IT-vana, tycks det som om tjänstemännen avsåg vem som helst som redan har vissa krav på en effektiv och funktionell s.k. 24-timmarsmyndighet på nätet. Frågan om medborgarnas deltagande ramades in som en fråga om komfort; för att känna förtroende för de tjänster som erbjuds måste de uppleva dem som smidiga och enkla. I en av diskussionsgrupperna beskrevs detta komfortproblem på följande vis:

> *Det ska vara enklare och smidigare och man får inse det första gången att det här var ju skitbra och så testar man igen typ som du sa just det här att i en sån här liten kommun där alla känner alla så är man van att är det nåt som händer så vet man vem man var man ringer och det går gör snabbt och smidigt och så är det fixat, alltså då finns det nånstans en en …alltså ett hinder för att jag ska gå via nätet och göra en felanmälan och så vet jag inte riktigt om den kommer till rätt person och så tar det kanske längre tid. Alltså själva åtgärden måste ju gå snabbt också, jag måste ju få en bekräftelse att jag har att det är fixat när jag ber om saker.*

Tjänstemännen förväntade sig att de uppkopplade medborgarna skulle oroa sig för en teknisk komplexitet. Kommunen ansågs därför också behöva lägga tid och energi på att utforma tekniskt enkla tjänster som tillåter medborgarna att känna sig bekväma på nätet. Det tekniskt enkla framstod dock inte som enkelt att uppnå, utan snarare som en akut och nödvändig förutsättning för att etableringen av E-tjänster skulle lyckas. Medborgarna upplevelse av effektiva IT-

verktyg fick inte begränsas av vare sig teknisk eller organisatorisk komplexitet. Kort sagt måste deras möjligheter att orientera sig i en stor mängd med information förbättras. I några diskussionsgrupper illustrerades också denna potentiellt problemfyllda tekniska komplexitet med redan befintliga automatiska telefonväxlar, och svårigheterna med att orientera sig bland standardiserade valmöjligheter på telefon.

Ytterligare aspekter på ett alltför komplext IT-system som kunde försvåra den uppkopplade medborgarens upplevelse av att kommunen tillhandahöll enkla och trygga E-tjänster rörde bl.a. vikten av personlig auktorisering, det ansågs viktigt att kunna skydda den enskildes identitet och därmed integritet. Några oroade sig även för förutsättningarna att vidmakthålla ett alltför komplext Internetbaserat system i samband med katastrofer. Relativt nyligen hade extrema stormar drabbat regionen och medfört svåra påfrestningar på den infrastruktur som medborgarnas myndighetskommunikation var beroende av. Frågan var nu om inte den sårbarhet som uppenbarat sig skulle bli än mer påtaglig om för mycket kommunikation skedde via Internet. Genom att utforma E-tjänsterna så att de var tekniskt enkla och funktionella, hoppades dock de flesta tjänstemännen på att de medborgare som redan använde Internet skulle uppleva att systemet gick att överblicka och att nämnda komplexitet skulle minskas. Risken för att medborgare skulle uppleva att de drunknade i svårhanterliga system såväl till vardags som vid extrema situationer skulle begränsas av en pålitlig och funktionell Internetmiljö hos kommunen.

Vissa tjänstemän talade också om att upplevelsen av komplexitet kunde begränsas genom rutinmässiga bekräftelser på att medborgarnas förfrågningar mottagits och fortsatta möjligheter att följa upp hur och var dessa ärenden sedan hanteras. Detta skulle även stärka såväl förtroendet för kommunens E-tjänster. Alla sådana automatiska tjänster var emellertid förknippade med vissa farhågor för minskade personliga kontakter mellan medborgarna och tjänstemännen. I flertalet diskussionsgrupper framstod det som ytterst viktigt att hitta en balans mellan personlig och opersonlig automatiserad Internetkommunikation. Att vidmakthålla direkt kommunikation människor emellan ansågs vidare som viktigt för att kunna övertyga den uppkopplade medborgaren om att de inte behöver ringa eller gå ner till kommunhuset för att personligen möta en tjänsteman varje gång de behöver information. När det gäller exempelvis ren information om fastigheter, planer för områden, barnomsorg etc. ansågs det vara bekvämare att hämta på nätet. I vissa fall beskrevs den personliga kontakten visserligen som onödig, men tjänstemännen underströk flera gånger att de jobbade i en landsbygdskommun där människor alltid har kunnat känna igen namn och kunnat ta direkt kontakt med vissa personer. På detta vis framställdes personliga relationer som oundgängliga för det förtroende som kommunens E-

tjänster kunde komma att åtnjuta. En tjänsteman underströk även att dessa direkta relationer var mer påtagliga hos dem än hos ex. skattemyndigheterna:

> *Kommunen är ju mycket närmare invånarna på något sätt än vad man ska tänka sig länsstyrelsen eller skatteverk eller andra sådana statliga myndigheter, dom finns så långt bort och det är så lång kö i telefon och allting så att där .. där finns det nog en större vinst bland invånarna också, att känna att man kan hämta blanketter och fylla i och skicka."*

Tjänstemännen upplevde svårigheter att upprätthålla goda personliga kontakter parallellt med att de Internetbaserade tjänsterna utvecklades. Kommuntjänstemännen underströk visserligen att t.ex. direkta telefonsamtal eller möten mellan dem och medborgarna är oundgängliga men inte alltid nödvändiga. I vissa sammanhang gick det ersätta sådana möten med enkla och funktionella E-tjänster. Samtidigt betonades det regelbundet hur viktigt det är att upprätthålla en god kvalitet i den personliga service som tillhandahålls. Både effektiv, automatisk och personlig kommunikation framstår som viktiga för att upprätthålla förtroendet för kommunen. I citatet ovan framställs denna balansgång som extra påtaglig för en lokal myndighet som är fallet här. Det fanns emellertid också de tjänstemän som ansåg att svårigheterna inte skulle överdrivas, utan kunde hanteras genom att man på kommunen undvek att se datorer och personliga relationer som motsatser:

> *Men det måste vi ju föregå alltså vi som tjänstemän eller ja eller oavsett vad man jobbar med men alltså när man har kontakten med medborgaren så måste vi som tjänstemän föregå med gott exempel och på nåt vis vägleda medborgarna in i det här för det det går ju inte bara alltså det är ju till exempel det här med det här nätverket Kvalitetsnätverket dom har ju tittat lite grann på det här med vilka alltså hur tillgängliga vi är och allting sånt där va. Det går ju inte bara och säga "nämen du får kolla på hemsidan" så utan man får ju liksom i telefonluren kanske vägleda, tala om att nu ska jag hjälpa dig denna gången men nästa gång så kan du göra det här väldigt enkelt på följande sätt så häng kvar här så ska jag visa dig så vet du det liksom så. Alltså det finns inget annat eller ja det finns väl kanske andra sätt men det tror jag är jätteviktigt för att för att få ut det här.*

Vi kan sammanfatta tjänstemännens syn på vad de redan uppkopplade medborgarna förväntar sig av 24-timmarsmyndigheten och utvecklingen av kommunens E-tjänster som ett synsätt baserat på ett behov av enkel, funktionell och personlig service. Förtroendet för kommunens E-tjänster ansågs helt enkelt vara beroende av att medborgarna upplevde en viss komfort, som dock inte

framställdes som enkel att uppnå. Om kommunen misslyckades att skapa en sådan smidig och funktionell Internetmiljö fanns vidare risken att medborgarkommunikationen blir mer och mer komplex samt att även datorvana medborgare exkluderades. Tjänstemännen ansåg därför att det krävdes en hel del arbete med användarvändligheten. I citatet ovan framgår också att de lade vikt vid kommuntjänstemännen förmåga att ge personligt stöd till dessa medborgare.

Problemet med att nå medborgare i IT-samhällets utkanter

Hittills har vi diskuterat hur tjänstemännen ramade in förutsättningarna för att de medborgare som redan har Internet ska vilja använda kommunens E-tjänster. Vi har beskrivit en inklusionsproblematik som i stora drag framstår som beroende av den komfort som medborgarna förväntas uppleva. Samtidigt talade kommuntjänstemännen också om svårigheterna att inkludera de medborgare som har begränsad eller ingen tillgång alls till Internet. De skilde här något mellan svårigheterna att nå de medborgare som var ointresserade av ny teknik, och de som redan levde i marginalen av IT-utvecklingen på grund av begränsade kunskaper och resurser. Om vi börjar med framställningen av de ointresserade och ibland negativa medborgarna talade tjänstemännen om personer som medvetet valde att inte ha Internet. I många fall rörde det sig om äldre medborgare som kanske levde ensamma långt ifrån de andra byarna, och som redan från början kände sig främmande inför datorer. För tjänstemännen handlade det om människor som hade merparten av sitt liv bakom sig, och som därför inte engagerade sig i de samhällsförändringar som ägde rum. En tjänsteman beskrev problemet med att nå denna grupp på följande vis:

> *Det räcker ju inte med att ge tillgänglighet och möjlighet till dom som inte har det hemma ehh med att ställa upp terminal för det finns ju alltid dom som vägrar att gå till en sådan station och överhuvudtaget prova på. Det ser man med den äldre generationen att där kommer allihopa med kontokort och alltihopa. Det fanns många gamla, jag vet ju min mormor och morfar, dom vägrade absolut öppna ett sådant kort, dom ville ha sina kontanter.*

Trots svårigheterna efterfrågade flera tjänstemän åtgärder som tydliggjorde även för denna grupp att E-tjänsterna förbättrade servicen och deras relationer till kommunen. Till skillnad mot tidigare stod dock tillgången på Internet överhuvudtaget i fokus. Bland annat kan en idé om att ställa ut datorterminaler på för medborgarna strategiska ställen, t.ex. i affärer, bibliotek etc. illustrera de resonemang som fördes. Flertalet talade också om behovet av att erbjuda E-tjänster som var så pass enkla att det inte krävde några omfattande datorkunskaper av dessa medborgare för att de skulle kunna använda dem. Medborgar-

nas bristande kunskaper hamnade mer i fokus än när de diskuterade redan uppkopplade medborgare, och det talades också om utbildningsåtgärder – även om vissa tjänstemän inte trodde att sådana utbildningar skulle väcka något intresse.

Inramningen av lösningarna på problemet med de ointresserade medborgarna uppvisar på ett vis många likheter med svårigheterna att leva upp till krav på komfort och enkelhet som förknippades med de redan uppkopplade medborgarna. Det är alltjämt frågan om att kommunen ska övertyga medborgarna om att E-tjänsterna är enkla att använda, och det ska återigen ske genom att de erbjuds personligt service. Samtidigt förknippades problemet mer med ett behov hos denna medborgargrupp av att lära nytt och med frågan om det överhuvudtaget går att nå denna grupp av ofta äldre medborgare:

> *Men då handlar det också om att förmedla ut det här, att det här finns faktiskt på våran 24 timmars myndighet, att vi måste få våra medborgare att både läsa och at använda det. Då är vi tillbaka igen där att det är klart att vi måste ha ut tekniken på dom ställena där man har svårare, man kanske inte har, man kanske inte har kommunikationsmedel, man kanske inte har bil att ta sig upp hit till byn, vi bor nere i Hoksvik, vi bor nere i Örby, hur gör jag då? jag har inte kunskap om Internet och data för jag är helt ointresserad av det, vad gör jag då?*

Strategierna för att nå dessa ointresserade medborgare inbegrep också andra organisationer. Kommuntjänstemännen framställer det som viktigt att alliera sig med företag, skolor, arbetsförmedlingen samt byalag. Genom att engagera sådana organisationer framstod det som lättare att informera om de fördelar en både demokratisk och funktionell IT-tillämpning kan medföra för såväl kommun som enskilda. En sådan strategi blir också än tydligare när vi beskriver inramningen av de grupper som ansågs leva i utkanten av IT-samhället på grund av att aldrig haft möjlighet att tillgodogöra sig nödvändiga resurser och förmågor. I något fall handlade det då om medborgare som är handikappade, men huvudsakligen rörde sig det om flyktingar och andra invandrare som inte ansågs vara vana vid den utbredda IT-användningen som finns i Sverige. Vidare framställdes då också skolgång och språk som viktiga hinder för att invandrargrupper skulle kunna ta del av kommunens olika E-tjänster. Kunskapsproblemet beskrevs som ett mer grundläggande problem än i tidigare fall med ointresserade medborgare. I en av grupperna sa man på följande vis:

> *Ja. Och hur vi får ju inte glömma bort invandrare och så här som kanske inte har vad heter det, lång grundskola och svenskan är ett litet problem så häringa så det är ju just det här med språket, det enkla språket att tänka på det.*

Behovet av att reducera den tekniska komplexiteten och erbjuda enkla och ofta personliga tjänster fanns med även i dessa resonemang. Alla tjänster oavsett om de förknippas med uppkopplade, ointresserade eller frånkopplade medborgare, ansågs hela tiden kräva en enkel utformning, men i sistnämnda sammanhang med frånkopplade medborgare blir kraven på enkelhet mindre påtagliga. Istället framställer tjänstemännen medborgarnas tillgång och kanske framförallt kunskaper som viktiga. Utbildningsåtgärderna tillskrevs en större betydelse av tjänstemännen. Vidare blev det viktigt att engagera andra verksamheter som byalag, skolor, arbetsförmedlingar och företag i arbetet med att integrera dessa grupper i ett ständigt mer IT-intensivt samhälle.

Några sammanfattande reflektioner

Även om en definitiv analys framstår som för tidig att göra, vill jag sammanfatta redogörelsen ovan med några korta och avslutande reflektioner. Till att börja kan vi genom att knyta an till inledningen till denna skrift hävda att tjänstemännen i sin syn på E-tjänster brottas med sina möjligheter att både rationalisera administrationen och att stötta alla medborgares rättighet att få både service och att påverka den offentliga administrationen (jfr. Parents m.fl. 2005; Rothstein 1998). I synen på sin egen förmåga att etablera E-tjänster som inkluderar alla medborgare beskriver de förhoppningar om effektivitetsvinster som är förbundna med konkreta och föga unika svårigheter att få så många som möjligt med i användningen av dessa tjänster. Det är välkända svårigheter med att åstadkomma en offentlig administration där vare sig ens ålder, etnicitet eller brist på resurser leder till att man utesluts. Vidare framhålls då vikten av att bibehålla en personlig kontakt med medborgarna. Möjligtvis går det notera att kön inte har någon framträdande betydelse i diskussionerna.

Det är emellertid också viktigt att vi noterar skillnaderna i de inklusionsproblem som tjänstemännen beskriver ovan. Den stora gruppen uppkopplade medborgare förknippas exempelvis med ett komfortproblem. Det handlar om att övertyga dessa medborgare att delta i den kommunala cyberrymden; vi kan beskriva det som att tjänstemännen anser att man måste mobilisera förtroende hos denna grupp för de E-tjänster som lanseras. Att man ser lösningen på det problemet som en fråga om tid och resurser återspeglar också att tjänstemännen faktiskt själva har förtroende för att kommunen kommer att kunna nå denna grupp. Följdriktigt förväntas komforten för de redan uppkopplade medborgarna att bli ett mindre problem i samband med att de yngre som växt upp med datorer blir äldre.

Däremot antas äldre som är ointresserade eller upplever sig ha vad vi kan förstå som ett mindre tydligt incitament att lära sig den nya tekniken, vara svårare att nå. Förutsättningarna för att inkludera denna grupp bygger inte endast på att kommunen skapar en förtroendeingivande komfort för de E-tjänster som etableras; i denna grupp måste man både motverka en brist på intresse, skapa förtroende och förbättra datorkunskaperna. Behovet av att förbättra kunskaperna blir sedan än mer akut bland de resurssvaga. Denna icke-uppkopplade grupp av medborgare tycks främst bestå av invandrare och problemet handlar mestadels om mer grundläggande kunskaper i t.ex. språk. Både när det gäller de icke-intresserade och de icke-uppkopplade medborgarna kan vi konstatera att tjänstemännen även talar om att mobilisera andra organisationer, nätverk och byalag. Här finns som sagt en tradition att bygga på, och det går att tolka som att de ser dessa medborgarorgan som lämpade att inte bara tillhandahålla kunskaper utan också förtroende för de E-tjänster som etableras.

Tjänstemännens form av förtroende för den egna organisationens förmåga att bemöta den digitala klyfta som 24-timmarsmyndigheten kan därmed beskrivas som varierande. En brist på förtroende för kommunens kapacitet att klara av uppgiften att inkludera tycks kort sagt bli tydlig i samband med att kunskaperna och bristerna på resurser bland medborgarna beskrivs som en bristvara. I takt med att grupperna framstår som exkluderade betonas också vikten av komfort och smidighet i mindre utsträckning, och istället blir frågan om kunskapsbehov hos berörda medborgargrupper tydlig. Andra nätverk, byalag och organisationer framstår då vidare som centrala för arbetet med att skapa förtroende och att nå de grupper som lider brist på kunskap och teknik.

Alla medborgargrupperna förknippas då vidare med ett behov av enkla Internettillämpningar, men utan att tjänstemännen specificerar hur sådana åtgärder underlättar för de ointresserade och icke-uppkopplade grupperna. I den anda som Lindfors förespråkar kan vi därför avslutningsvis fråga oss vad ”enkelt” i ett sådant sammanhang betyder? Vilken av dessa grupper kommer närmare bestämt att få definiera vad som ska beskrivas som enkla tillämpningar. Kommer det att handla om att E-tjänsterna ska vara snabba och smidiga för dem som redan är uppkopplade, eller kommer det att vara förenklade Internetfunktioner som inte kräver förkunskaper? I det sammanhanget kan de ständiga hänvisningarna till behovet av personliga kontakter mycket väl ses som en indikation på att man i Svenljunga är medveten om gruppernas skilda behov. Samtidigt förblir frågan om vad enkla Internettillämpningar innebär för olika medborgares möjligheter att använda och påverka den kommunala administrationen obesvarad. Här finns kort sagt ett underifrånperspektiv att beakta, som Hans Lindfors börjat nysta i långt innan IT och som med 24-timmarsmyndigheten utgör ett viktigt forskningsområde långt fram i tiden.

Referenser:

Asgarkhani, M. (2005). "Digital Government and its Effectiveness in Public Management Reform – A Local Government Perspective". i *Public Management Review*. Vol. 7, Issue 3, 2005, 465-487.

Bellamy, C. & Taylor, J.A. (1998). *Governing in the Information Age*. Buckingham: Open University.

Bäck-Wiklund, M. & Lindfors. H. (1990). *Landsbygd, livsform och samhällsförändring*. Göteborg : Daidalos.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society – The Information Age; Economy, Society and Culture vol. 1*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Cohen, J.E. (2006). "Citizen satisfaction with contacting Government on the internet". i *Information Polity.* 11 (2006) 51-65.

Dutton, W.H. (red.) (1996). *Information and Communication Technologies – Visions and Realities*. Oxford: Oxford University Press.

Fisher, K. (1997). "Locating Frames in the Discursive Universe". i *Sociological Research Online*. Vol. 2, Nr. 3, Hämtad december 1998, http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/3/4.html.

Goffman, E. (1974/1986). *Frame Analysis – An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Grönlund Å. & Ranerup A. (2001). *Elektronisk förvaltning, elektronisk demokrati – Visioner, verklighet, vidareutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Holden, S. & Millet, L. (2005). "Authentication, Privacy, and the Federal E-government". i *The Information Society*. 21:367-377, 2005.

Holst, G.M. (red.) (2001). *The Teldok Yearbook 2001 – Teldok Report 139*. Stockholm.

Johansson, M. (1997). *Smart, Fast and Beautiful – on Rethoric of Technology and Computing Discourse in Sweden 1955–1995*. Departement of Technology and Social Change, Linköpings Universtitet.

Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis – Theory, Methods and Practice*. London, New Delhi: Sage Publications.

Kramer M. R. (1999). "Trust and Distrust i Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions". i *Annual Review of Psychology.* 1999, 50:569-98

Kvale, S. (1997). *Den kvalititativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindfors, H. (1997). *Byn som vägrade att dö: en sociologisk studie av en lokal mobiliseringsprocess som pågått under tio år*. Östersund: Glesbygdsverket.

Mannheim, K. (1929/1985). *Ideology & Utopia*. San Diego, New York, London: Haircourt Brace & Company.

Margolis, M. & Resnick, D. (2000). *Politics as Usual – The Cyberspace "Revolution"*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Martin B. (2005). “Information Society Revisted – From Vision to Reality”. in *Journal of Information Science*. 31 (1), 2005 pp 4-12.
Mossberger K. m.fl. (2006). “Race, Place and Information Technology”. in *Urban Affairs Review*. Vol. 41, no. 5, May 2006, 583-620.
Parent, M., Vandebeek, C.A & Gemino, A.C (2005). “Building citizen trust through e-government”. i *Government Information Quarterly*. 22 (4): 720-736, 2005.
Ragin, C.C. & Becker, H.S. (1992). *What is a Case? – Exploring the foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
Ragin, C.C. (2000). *Fuzzy-Set Social Science*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
Robins, K. & Webster, F. (1999). *Times of the Technoculture – From the Information society to the Virtual Life*. London, New York: Routledge.
Rolandsson, B. (2003). *Facket, informationsteknologin och politiken – Strategier och perspektiv inom LO 1976-1996*. Göteborg Studies of Sociology, Göteborgs Universitet 2003.
Rothstein, B. (1998). *Just Institutions Matters – The Moral and Political Logic of the Universal Welfare State*. Cambridge: Cambridge University Press.
Snow, D.A. & Benford, R.D. (1999). “Alternative Types of Cross-national Diffusion in the Social Movement Arena”. i *Social Movements in a Globalizing World.* della Porta, D.; Kriesi, H & Rucht, D. London: Macmillan Press Ltd.
Tolbert, C. & Mossberger, K. (2006). “The Effects of E-government on Trust and Confidence in Government”. i *Public Administration Review*. May/June 2006
Wilhelm, A.G. (2000). *Democracy in the Digital Age – Challanges to Political Life in Cyberspace*. New York, London: Routledge.
Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine – The Future of Work and Power*. Oxford: Heineman Professional Publishing.

Rapporter:

Commission of the European Communities (2002). *eEurope 2005: An information society for all: An Action Plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21/22 June 2002*. Retrieved march 2007, from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2002/com2002_0263en01.pdf
Statskontoret (2005). *Organisationsanpassning för utveckling av 24timmarsmyndigheten*. 2005:30. Stockholm
United Nations (2005). *UN Global E-government Readiness Report 2005 - From E government to E-inclusion*. Division for Public Administration and Development Management [online http:unpan1.un.org/2006-10-08]

Webbsidor:

http://www.svenljunga.se/omkommunen/svenljunga24/hurarbetar.4.11386124110a171328c80001091.html, Hämtad 2007-05-20.

HUR NATIONALSTATEN FÖRLORAR MAKT I GLOBALISERINGEN

Fredrik Zimmerman

Två olika meningar om barn

Läs följande mening: ”Svenska barn tvingas arbeta medan de blir nedsprutade med livsfarligt kemiskt gift.” Läs sedan meningen: ”Ecuadorianska barn tvingas arbeta medan de blir nedsprutade med livsfarligt kemiskt gift.” Som svensk får du troligtvis skilda grader av upprördhet av de två meningarna. Många svenskar skulle nog bojkotta det företag som tvingar svenska barn arbeta oskyddade medan de blir utsatta för kemiska gifter. De flesta svenskar handlar dock varor av det företag som utsätter ecuadorianska barn för detta. Denna skillnad i graden av solidaritet till olika människor är en av demokratins allra största utmaningar i vår allt mer globala värld. Ett företag utsätts för sanktioner av individer i rollen som konsumenter och medborgare när det utsätter svenska barn för fara. Som konsument slutar man att handla företagets varor. Som medborgare röstar man för det parti som skapar lagar för att skydda utsatta svenska barn. I Sverige kan inte ett företag utföra dessa handlingar (utsätta barnarbetare för fara). Företag i Sverige måste investera i skyddskläder och dylikt för att få producera varor. För att slippa denna kostnad kan företag flytta till länder som inte har dessa regler och genom detta tilltag minska produktionskostnaden drastiskt. När företaget flyttar från ett land försvinner arbeten för befolkningen, vilket innebär att deras lön försvinner och med den försvinner möjligheten till ett självbestämmande liv (kan man inte försörja sig själv blir man allt mer beroende av andra). (Läs exempelvis *Storföretagens svarta bok* (Werner 2005) för att få en uppfattning om skillnaden i arbetsregler mellan i-länder och utvecklingsländer).

Följande text kommer att diskutera varför skillnaden i solidaritet till exempelvis svenska och ecuadorianska barn är en demokratisk utmaning i globaliseringens tidsålder. Texten kommer att ha fokus på varför nationalstatens demokratiska makt urholkas. Det vill säga att några av de fenomen som påverkar globaliseringens omfattning och utformning presenteras för att visa hur viktig diskussionen om en internationell solidaritet är. Givetvis blir detta en kortfattad genomgång, det går inte att sammanfatta ett så komplext fenomen som globaliseringen på några få sidor. Några av globaliseringens verkningar skall trots detta förhoppningsvis gå att belysa.

När landsgränser inte är något hinder

Jag har vänner som när de varit gravida blivit varnade för att äta fisk ur vissa hav för att fisken innehåller kemiska ämnen som är farliga för fostret. Dessa kemiska ämnen har släppts ut i havet av det industrialiserade samhället. Svenska familjer har inga större problem att följa denna uppmaning. Inuiterna på Grönland har inte samma utbud av mat och har en kultur där deras kost främst består av fisk, blötdjur och räkor från haven. Detta har lett till att bland inuiternas barn finns det ovanligt många fall av dövhet, utvecklingstörningar på hjärnan och försvagat immunförsvar, vilket leder till att barnen lättare blir sjuka. De kvinnliga inuiternas bröstmjölk har så höga värden gift att den räknas som giftavfall och är farlig för deras barn (Diamond 2005, s. 247). Det vill säga att ett av de folk som lever längst från industrisamhället (tankemässigt och materiellt) är bland dem som drabbas absolut hårdast av dess negativa följder. Inuiterna har aldrig fått vara med och rösta om hur mycket gifter som skall tillåtas släppas ut i havet.

Ett annat exempel där personer drabbas av beslut som de inte fått vara med och rösta om var när närliggande länder till Sverige sänkte sin alkoholskatt. Detta förde med sig att allt fler svenskar åkte till andra länder och bunkrade upp lager med alkohol. Detta ökade alkoholintag medförde att misshandeln av män, kvinnor och barn ökade i Sverige (Brottsförbyggande rådet 2006).

Jag skriver den här texten i Borås och några mil utanför denna stad finns ett litet samhälle som heter Viared där det ligger ett lagerhus där man bland annat förvarar kläder. Den 14 september 2005 innehöll detta klädlager ungefär en miljon klädesplagg från Kina (Borås Tidning 2005-09-14, s. 8). Kläderna låg där för att de inte fick levereras till de försäljningsställen de var menade att fraktas till. Bakgrunden till detta leveransförbud finns att finna i det som av många kallades för tekohandelns ”big bang”. Tekohandelns ”big bang” handlar om att EU har haft en begränsning av hur mycket textil som får importeras från Kina till dess medlemsländer. Den 1 januari 2005 hävdes importbegränsningarna och man fick importera hur mycket textilier från Kina som man ville. I bland annat afrikanska Lesotho stängdes flera fabriker på någon dag och tusentals personer blev arbetslösa för att produktionen flyttades till Kina. Europeiska och amerikanska företag flyttade alltså delar av sin produktion från Afrika till Asien på grund av att det nu blev billigare att producera kläder i Kina.

Den europeiska marknaden började översvämmas med textilier från Kina, exempelvis ökade importen av bysthållare till EU-länder från Kina med 493 procent på grund av att importstoppet hävdes, vilket nu började hota EU-ländernas inhemska produktioner (och därmed jobb). Detta ledde till att många personer

ville få ett stopp på den kinesiska konkurrensen. EU:s finansminister fick det därför ”hett om öronen” direkt efter den semester han precis kommit tillbaka från. EU stoppade all försäljning av kinesiska textilier tills man hade nått en lösning på problemet. Detta är orsaken till att det låg så mycket kläder och väntade på ett lager i Viared (på samma sätt som det låg mängder med kinatillverkade kläder på lager runt om i EU). Kläderna släpptes för försäljning när ett nytt beslut hade fattats. De kläder som redan hade beställts från Kina fick man sälja utan förhinder men nya importbegränsningar infördes på textilier från Kina (Time 2005-04-04, s. 40f) (denna importbegränsning kommer snart att vara hävd efter ett nytt EU-beslut). Ett politiskt beslut påverkade alltså människors livsvillkor och handlanden från flera olika världsdelar (från Afrikanska Lesotho där folk förlorade sitt arbete till det lilla svenska samhället Viared där lagerarbetare fick extra jobb).

Detta är några exempel på hur politiska beslut i vissa delar av världen påverkar platser som inte fått vara med att diskutera och rösta i dessa beslut och detta är ett tecken på det fenomen som vanligen kallas för globalisering. Globalisering handlar alltså om att lokala händelser formas och påverkas av händelser som haft sin utgångspunkt i andra länder. Det vill säga en intensifiering av sociala relationer mellan platser i olika länder över hela jorden (jfr. Held 2004, s. 15f) En stor del av diskussionen om globaliseringen handlar om nationalstatens minskande makt. Makten minskar bland annat på grund av att beslut som fattas utanför nationalstatens gränser påverkar befolkningen innanför gränserna. Nationalstatens självbestämmande inom sitt territorium håller på att urholkas. Ett annat fenomen som bidrar till nationalstatens minskande makt är tidigare nämnda teknohandelns ”big bang” ett exempel på. Exemplet visar hur stora företag flyttar sig snabbt till de länder vars regler de finner mest gynnsamma. Detta tyder på en försvagning av nationalstatens makt och en ökning av de stora företagens makt. Om ett företag inte godtar ett lands regler flyttar det till ett annat land, vilket innebär bland annat minskade arbetstillfällen i landet. Vill inte länder förlora arbetstillfällen måste de allt mer anpassa sig till företagens villkor. Under nästa rubrik nämns några av de fenomen som påverkat denna utveckling.

En allt mer lättflyttad värld

Det som är grundläggande för globaliseringen är de ökade kontakterna mellan olika länder. Det vill säga kontakter mellan platser som ligger på långa avstånd från varandra. I början av 1800-talet rörde sig den mesta informationen och producerade varor med samma fart som djur kunde transportera dessa. Det var därför väldigt kostsamt, både tidsmässigt och pengamässigt, att transportera saker längre sträcker. Det som skulle förändra detta tillstånd var den industriel-

la revolutionen. Med denna revolution menas ett antal teknologiska förändringar som startade i England på 1700-talet. Med teknologi menas produktion genom maskiner som drivs av icke levande kraft som exempelvis ånga och senare elektricitet (Giddens, 1998, s. 651)

Ett exempel på utvecklingen av ångmaskinens betydelse är att 1850 tog det tre månader att transportera varor som exempelvis kryddor mellan Holland och Java via båt. Och detta var om förhållandena var gynnsamma. Om vinden blåste åt fel håll blev båten stående. 1920 gjorde ångmaskinen att samma tur tog tre veckor och man var inte beroende av exempelvis vinden (McNeill 2006, s. 242). Ångmaskinen användes också i flera industrier, vilket raderade ut industrins beroende av naturens begränsningar i stor utsträckning. Tämjandet av ångkraften gjorde att man kunde lägga industrin vart man ville, oberoende av naturkrafter som vind och vatten, vilket var grunden för industristäder. Med ångmaskinen kom ångloket och järnvägen spred sig över hela världen. Tåget gjorde att det blev mycket enklare, snabbare och billigare att flytta produkter långa sträckor. Under 1900-talet har oljan gjort allt större intåg på världsarenan och med denna har bilar, lastbilar, flygplan och stora containerfartyg utvecklats. Dessa tekniska utvecklingar har gjort att det går allt billigare och allt snabbare att sprida varor över världen (McNeill 2006, s. 310f).

De stora och allt mer effektiva maskinerna inom den industriella världen gjorde de tidigare hantverkarna egendomslösa. Tidigare ägde en hantverkare alla sina verktyg och det som han producerade gjorde han från början till slut. En hantverkare som tillverkade skor gjorde hela skon. Det krävdes en lång utbildningstid för att lära sig att hantera alla verktyg och kunna skapa hela skon. Efter en viss tids utveckling av de stora verkstadsmaskinerna producerade maskinerna hantverkarnas varor betydligt snabbare och billigare än de enskilda hantverkarna kunde. Detta medförde att hantverkarnas redskap blev meningslösa för att de inte kunde konkurrera med de nya maskinerna. Många av de hantverkare som tidigare producerat hemma i sitt privata boende fick gå iväg till de stora industrifabrikerna för att kunna få en inkomst. De nya maskinerna tog inte bara ifrån hantverkarna deras redskap utan även deras yrkeskunnande. Nu utförde maskiner svåra och komplexa steg i produktionen som bara erfarna hantverkare tidigare kunde utföra (Kuczynski 1967, s. 52ff). Deras yrkeskunnande var därför inte längre nödvändigt utan allt som behövdes var en fungerande fysisk kropp som kunde lägga skinnet, stålet eller dylikt i maskinen och flytta det när det var färdigt. Denna syssla var heller inte särskilt tung så det behövdes inte några starka män för att utföra detta. Detta är en av orsakerna till att i början av industrialiseringen i Europa bestod arbetarna bara till en fjärdedel av män. Det återfanns fler kvinnor och barn inom industrin i dess begynnelse än vad det gjorde män (Kuczynski 1967, s. 63ff). En av orsakerna till detta var att kvinnor

och barn var billigare (det fanns även andra orsaker som det inte finns utrymme till att ta upp i denna text).

Det löpande bandet och taylorismen gjorde att produktionen delades upp i mindre moment. Det vill säga att när man tillverkade nålar sträckte en person tråden, en annan klippte av den, en annan spetsade den och så vidare (för att ta Adam Smiths exempel). Tidigare kunde hantverkaren själv bestämma arbetstakten för att det var bara han som hade kunnandet att utföra arbetet. För att bli av med det utbredda maskandet som fanns menade Taylor att företagsledningen skulle ta över denna kunskap och dela upp produktionen i enkla moment för att lättare kunna kontrollera att arbetaren arbetade i maximal produktionstakt. I denna veva förlorade arbetaren stor del av makten över produktionen till företagsledningen (Sandkull 2000, s. 28f).

När de stora industriföretagen blev allt större växte även den byråkratiska ordningen. Allt större storskaliga uppgifter måste ha en stark koordination och ha en ledare som kan fatta avgörande beslut för att de skall kunna genomföras. Det mest effektiva sättet att leda på är genom en byråkrati. Inom en byråkrati har varje person vissa bestämda uppgifter att utföra och det finns en fastlagd hierarkisk beslutsordning. Detta ger en byråkrati högre precision, ökad snabbhet, mindre friktioner och innebär lägre kostnader än andra former av styrande. Detta är orsaken till att en byråkratisk ordning har blivit den dominerande ordningen i det moderna industriella samhället. (Weber 1983 [1920], s. 147).

Inom den byråkratiska ordningen är det viktigt för de på toppen av hierarkin att kunna skicka order nedåt i pyramiden på ett så effektivt sätt som möjligt, hur långt bort botten av pyramiden än är från toppen. Detta är något som har förbättrats något enormt de senaste århundraden. Tidigare fick man skicka meddelanden över stora avstånd via båt eller häst men efter telegrafens intåg gick informationen fram i en aldrig tidigare skådad hastighet. Informationsspridningen har givetvis förbättrats flera gånger om med persondatorn och Internets ankomst. Något som gjort denna informationsspridning möjlig är att världen blivit mer abstrakt. Ett exempel på detta är pengar. Tidigare bytte man vara mot vara. Sedan gav man exempelvis papper ett abstrakt värde, det vill säga pengasedlar och nu byter man varor med pengars hjälp. Under de senaste decennierna har pengar blivit ännu mer abstrakta och blivit ettor och nollor i ett datasystem (Giddens 1996, s. 30). Att flytta en miljon kronor i sedlar från exempelvis Sverige till USA tar några timmar. Att flytta en miljon kronor från Sverige till USA i ett datasystem tar ett ögonblick. Det abstrakta har mindre fysiska begränsningar än vad det faktiska har och därför går en mer abstrakt värld snabbare. Det abstrakta har mindre begränsningar i tid och rum.

Med introduktionen av World Wide Web (WWW) finns det nu teknik och software för att sprida och finna information allt snabbare och billigare. E-post är nästan gratis och år 2000 laddades det ner 10 miljoner e-postmeddelanden i minuten världen över. WWW innehåller nu flera miljarder dokument och ökar med 7,3 miljoner sidor dagligen (McNeill 2006, s. 343).

Tänk på den mängd information Internet innehåller och den möjlighet som teknologin ger människor att kommunicera. Sätt sedan dessa relativt högteknologiska människors liv i motsatts till de människor som aldrig ens ringt ett telefonsamtal och man får en viss uppfattning hur skilda liv många människor på jorden lever. År 2002 hade inte hälften av världens befolkning ringt ett samtal (ännu färre hade surfat på nätet) (McNeill 2006, s. 344).

När man inser vilken förändring som industrisamhället och effektivare energiutvinning har haft på vissa platser i världen inser man även vilken skillnad det måste vara mellan länder som tagit del av denna förändring och länder som inte gjort det. Exempelvis en kanadensare kan en vanlig dag använda uppåt hundra gånger mer energi än en person från Bangladesh. Exploateringen av fossilt bränsle har med andra ord underlättat vardagen för många människor samtidigt som den fördjupat klyftan mellan fattig och rik. I början av 1800-talet var Västeuropas intäkter 2,9 gånger så stor som Afrikas, nu är Västeuropas intäkter mer än 13 gånger så stor som Afrikas. Så även om klyftorna mellan rika och fattiga växer inom hälften av världens länder, är klyftan mellan olika länder ännu större. Den rikaste procenten av världens befolkning tjänar lika mycket som 57 procent av världens fattigaste (Lundin 2005, s. 24). Den förenklade möjligheten att flytta produkter, människor och information påverkar alla människor, möjligheten påverkar dock människor på skilda platser på olika sätt.

När man sätter det västerländska samhället och dess överflöd av varor, som industrialiseringens massproduktion inneburit, mot de områden där människor lever på mindre än en dollar om dagen blir kontrasterna stora. Detta är alltså personer som lever i extrem fattigdom och idag är det cirka 1,1 miljarder människor som lever i extrem fattigdom. När det gäller Afrika söder om Sahara lever varannan person i extrem fattigdom och tre fjärdedelar lever på mindre än två dollar om dagen. (Lundin 2005, s. 39).

Dessa människor är givetvis mer upptagna av nuet än av framtiden. Det är viktigt för dessa människor att få mat på bordet nu. De flesta människor som lever i det västerländska samhället vet att de kommer att ha mat på bordet under den närmaste månaden och har därför lyxen att kunna reflektera över framtiden. Personer i extrem fattigdom hinner inte bry sig om framtiden och kan inte bry sig om hurvida det sätt som de producerar varor på kommer att förstöra deras

miljö i framtiden för att detta är enda möjligheten för dem att få mat på bordet nu. Denna utsatta situation gör att företag kan ställa väldiga krav på under vilka villkor de skall producera. Om företagen flyttar sin produktion sjunker de ännu längre in i fattigdomen. Detta gör att västerländska företag kan använda giftiga ämnen som är förbjudna i Europa och USA i sin produktion i fattigare länder. Ett exempel på detta är att det fortfarande släpps ut stora mängder av det farliga ämnet klorflourväten av industrier som ägs av stora västerländska företag i den fattiga tredje världen. Detta ämne är förbjudet i USA och Europa, men inte i Afrika (Bryson 2005, s. 151f).

Det som gör det möjligt för företag att flytta över stora områden är givetvis utvecklingen på fraktsidan som nämnda flygplan, tåg och containerfartyg. Andra fenomen som möjliggör detta är möjligheten att i det industriella samhället producera varor genom att anställa okvalificerad arbetskraft. Det vill säga att, som har beskrivits ovan, så har maskiner förenklat produktionen så att man kan anställa okvalificerad arbetskraft. Även uppdelningen av arbetsmomenten har medfört till möjligheten av att anställa okvalificerad arbetskraft. Ett barn i Afrika klarar med maskinens hjälp att producera varor som det tidigare behövdes en erfaren vuxen hantverkare att utföra. Byråkratins utveckling har gjort det möjligt för dem i toppen av hierarkin att ge order som utförs långt borta i botten. Med hjälp till detta har de i byråkratins topp datorn och det allt mer abstrakta samhället som kan skicka information och pengar på ett ögonblick mellan två platser i världen. Det är i många situationer viktigare vilken uppkoppling man har än på vilken plats man befinner sig. Detta har underlättat för vad sociologen Zygmunt Bauman (2000, s. 7) kallar för ägande på avstånd.

Ägande på avstånd

De som bestämmer i ett företag är de som satsar pengar i det, det vill säga investerar i det. Människorna som jobbar i det eller som bor på den plats där företaget är beläget har ingen bestämmanderätt i företaget. Investerarna kan fatta de beslut de vill och behöver inte förklara dessa beslut för någon annan än sig själva och förslag från personer utanför denna grupp har de all rätt i världen att avfärda. Detta är en verklighet som gäller de privatägda företagen idag. Och det gäller i allt högre grad sedan vi fått en alltmer återförd marknadskapitalism i slutet av nittonhundratalet. Sedan många av handelsmurarna har rivits menar Bauman att denna tid kommer att bli ihågkommen som det ”stora kriget om rumsligt oberoende.” (Bauman 2000, s. 12) Det vill säga att den som är rumsligt oberoende har mer handlingsutrymme, vilket innebär mer förhandlingsutrymme och mer makt än de som inte har det.

Människorna som är anställda vid en fabrik har oftast sin bostad, familj, sina barns skola samt vänner och dylikt i närheten av det område som de arbetar. De har med andra ord fler villkor än själva arbetet att ta hänsyn till, vilket gör att de är starkt rumsligt knutna till en lokalitet. De som äger ett företag kan i allt större utsträckning äga företaget på avstånd. Med hjälp av den tekniska vetenskapens utveckling är det allt lättare att flytta ett företag och köpa och sälja varor på långa avstånd. Man kan även vara i direkt kommunikation med företagets olika delar, även om de ligger i skilda världsdelar. Det är inte längre en fråga om avstånd eller var man bor utan mer en fråga om vilken teknik man har tillgång till.

Som exemplet i inledning av texten om vad som hände efter tekobranchens ”big bang” kan ett företag flytta sina fabriker till en ny världsdel om det är bättre villkor där. I och med att många företag redan har någon del av produktionen i olika världsdelar har de redan etablerat en infrastruktur och kontakter för detta. De som äger/bestämmer över ett företag är alltså inte lika rumsligt bundna som de som är anställda i det. Ägarna kan flytta sitt företag och ändå tjäna pengar (troligtvis mer pengar). Företaget är alltså fritt att flytta på sig, men följderna av flytten stannar dock kvar vid det lokala. Den som kan fly det lokala, är alltså fri att fly från följderna. Detta faktum medför en frånkoppling från skyldigheter mot det lokala. Man kan exploatera det lokala så mycket man vill och sedan fly till en ny lokalitet för att komma undan exploateringens följder. Denna rörlighet är en lyx som nästan bara de som äger ett företag kan utnyttja. Ägarna av företagen behöver alltså inte räkna med kostnader för de efterverkningar de kan ha på det lokala för att de kan flytta när de skall betalas. (Bauman 2000, s. 13).

Bauman skriver att i det moderna samhället ligger rätt och fel ofta utanför människan (Bauman 2001, s. 40). Det vill säga att står det inte i en lagbok (lagboken är utanför människan) att något är felaktigt kan man genomföra denna handling. En företagsledning kan utsätta barnarbetare för kemiska gifter om det inte står i det landets lagbok att detta är fel eller om ingen bestraffning ges för handlingen. Företagsledningen tar inget eget ställningstagande (inom människan) om något är rätt eller fel, de följer bara lagboken inom ett land. Byråkratin gör det möjligt att bestämma över handlingar i områden långt ifrån företagets huvudkontor. Att toppen i hierarkin är så långt ifrån pyramidens botten gör troligtvis att beslut är enklare att ta. På samma sätt som andra världskrigets högsta befälhavare kunde fatta beslut ifrån väl uppvärmda och bekväma kontor utan att se hur det drabbade de meniga på slagfältet. Även om världen krymper i globaliseringens tidsålder skall man inte underskatta avståndets avtrubbning. Byråkratins avhumaniserande effekter är välkända (Bauman 1998, s. 144). En av dess mest avhumaniserande mekanismerna är att människan känner sig som

en liten kugge i ett stort samhällsmaskineri. Att man känner sig obetydlig gör det lättare att avsäga sig ansvar för att man upplever att ens egna handlingar egentligen inte gör någon skillnad i världen. Har den nytagna studenten som sitter och löder ihop en liten bit av en mobiltelefon på ett elektronikföretag utanför Borås något ansvar för att ett av de grundämnen som möjliggör mobiltelefonens effektivitet utvinns av barnarbetare för att finansiera ett av världens nuvarande värsta människoförtryck? Har en person som köper en mobiltelefon i Borås något ansvar för vad detta köp i en lång händelsekedja kan finansiera?

En av de mest eftertraktade råvarorna i Kongo är tantal som utvinns ur en malm som kallas för coltan. Tantal är en viktig del i elektrolytkondensatorer som återfinns i mobiltelefoner och i pentiumprocessorer. En del används även till spelstationer som exempelvis Gameboy och Playstation. I och med att det är så många personer i det västerländska samhället som de senaste åren köper mobiltelefoner har efterfrågan på tantal ökat och därmed även priset. Militärgrupper har därför tagit kontrollen över gruvorna och säljer sedan vad de utvinner till västerländska företag för att finansiera sitt förtryck. Beskrivningarna av de förhållanden som bland annat barn får jobba under i gruvorna är en hemsk läsning (Werner 2005, s. 62f & 76ff).

Att det institutionella ägandet ökar allt mer verkar även öka avståndets avtrubbning eftersom denna form av ägande blir allt mer internationellt. Med denna form av ägande menas organisationer som köper stora antal aktier, som exempelvis fondbolag, i producerande företag. På detta sätt får de institutionella ägarna inflytande i företaget. Forskning har visat att denna form av ägande mer än någon annan ägandeform enbart ser till kortsiktiga vinstintressen. Det institutionella ägandet är mycket mer opersonligt än andra former och ägarna har inga egentliga relationer till företaget och dess anställda. De institutionella ägarna är mest intresserade av att köpa och sälja värdepapper med största möjliga vinst (Hansen 2002, s. 93f). Man vill göra en så hög vinst av företaget så snabbt som möjligt för att sedan kunna investera den ökande pengasumman i nya aktier och försöka öka denna summa så snabbt som möjligt. Om en snabb vinst begränsar företagets överlevnad är det inget som påverkar de institutionella ägarna för att de investerar vinsten i nästa företag.

Att stora företag allt lättare kan förflytta sig till de mest gynnsamma platserna för deras produktion gör att de vinner allt mer makt över nationalstaten och detta urholkar den demokratiska processen. Sociologen Pal Orban skriver ”på detta sätt skapar storföretagen valfrihet för sitt agerande på politikernas bekostnad. Företag tillverkar en vara i det land som ledningen bedömer lämpligast utifrån vinstaspekten. Om den svenska riksdagen beslutar att höja bolagsskatten eller inkomstskatten och storföretagen anser att skatten är för hög kan man

flytta produktionen till ett land där de ekonomiska villkoren är mer gynnsamma" (Hansen 2002, s. 94f). På grund av att nationalstaten förlorar makt förlorar de som röstar inom dess gränser makt. Deras röst betyder allt mindre för att nationalstaten har förlorat sin handlingskraft.

Nationalstatens begränsningar är även demokratins begränsningar

Något förenklat brukar man säga att nationalstaten föddes när den Westfaliska freden undertecknades den 14 oktober 1648 (Harrison 2004, s. 74). Den Westfaliska freden genomfördes som svar på det trettioåriga kriget. De flesta länderna i Europa var representerade när man författade och skrev under detta fredsavtal. Vid undertecknandet gick man med på att världen existerar av, och är, uppdelad i olika suveräna stater. Denna suveränitet gick bland annat ut på att ett land har juridisk bestämmanderätt inom sina gränser och lösningen av nationella konflikter bestäms enbart av nationalstaten. Här uppkom alltså ett lands suveränitet inom ett juridiskt territorium. I och med detta blev det folk som levde inom detta territorium medborgare i detta land. Med medborgarskapet framkom även nationalismen. Det vill säga att man identifierar sig som svensk, dansk eller polsk. Nationalismen blev en samhörighet bland främlingar. Även om två svenskar aldrig träffat varandra tidigare kan de känna en samhörighet och solidaritet med varandra om de exempelvis träffas utomlands eller under en landskamp i fotboll. Innan nationalstatens uppkomst fanns inte denna form av samhörighet mellan främlingar. Det närmaste man kan komma är att innan den Westfaliska freden fanns en samhörighet genom religionen, exempelvis kristendomen. Kristna kunde känna en samhörighet med varandra trots att de levde långt ifrån varandra och var främlingar.

Alla medborgare skall följa det politiska styre som regerar över ett bestämt territorium. Detta politiska styres makt har stöd av ett juridiskt system och får inom juridikens gränser genomdriva politiska beslut genom att ta till våld. Det vill säga att bryter någon mot lagen (politiskt beslut) får staten bestraffa denna person. Nationalstaten existerar alltså per definition när den har ensam bestämmanderätt (suveränitet) inom ett visst område. Det är denna makt som urholkas av att exempelvis stora företag får mer makt över beslutsfattandet.

Inom ett lands bestämda territorium kunde tidigare de myndiga medborgarna rösta om vilka regler som skulle gälla inom landet och företagen var tvungna att följa dessa beslut. På grund av att människan lever i en allt mer lättflyttad värld kan företagen allt lättare flytta från ett land som beslutar att anta lagar som inte gynnar företaget. När företaget flyttar förlorar landets invånare arbetstillfällen. Eftersom stora företag kan flytta till billigare länder i Afrika, Asien eller Latinamerika sätter detta press på nationalstater i västvärlden att i allt hög-

re utsträckning följa företagens direktiv för att inte förlora arbetstillfällen för sina medborgare. Tidigare begränsade nationalstatens gränser företagens makt och de var tvungna att följa vad staten beslutade annars blev företagen bestraffade. Bröt företagen mot miljölagar eller arbetskyddslagar blev de bötfällda. Idag kan företag undvika denna bötfällning genom att flytta till områden som inte har dessa lagar. Detta gör att man måste tumma på lagarna för att ha kvar företagen och arbetstillfällena. Medborgarnas makt inom en nationalstat minskar på grund av att deras framröstade beslut endast gäller inom nationalstatens gränser, vilket företagen lättare kan flytta ifrån. Detta är orsaken till att det finns en stor diskussion om hur man kan utveckla demokratiska institutioner som når bortom nationalstaten.

Är nationalstatens begränsningar även demokratins begränsningar?

I det industriella samhällets början arbetade människor i Europa under hemska förhållanden som idag till stor del bara återfinns i världens fattigaste länder. Man var tvungen att arbeta annars svalt man. Ett exempel på detta var att i gruvorna i 1930-talets Storbritannien dog cirka fem arbetare om dagen och var sjunde arbetare råkade ut för en allvarlig arbetsskada varje år och trots detta stod folk i kö för att få arbeta för en svältlön (Bonniers världens historia 2007, s. 67). Om ett företag i det industriella samhällets början skulle ha förbättrat villkoren för sina arbetare skulle dess kostnader öka och det skulle snart gå i konkurs och företagen med sämre arbetarvillkor skulle överleva. Arbetarnas villkor förbättrades när det uppstod arbetarpartier som kunde röstas in i regeringen. Dessa partier gjorde så att staten skapade lagar mot de värsta missförhållandena och förbättrade arbetarnas villkor. Staten bestraffade företagen som bröt mot de nya lagarna vilket innebar att det nu inte längre var någon fördel att ha dåliga villkor för arbetarna.

Ett faktum som gjorde att arbetarnas villkor förbättrades väldigt mycket under 1900-talet var att det uppstod två världskrig. Under tiden kring världskrigen var det svårt för länder att exportera och importera varor. För att ett land skulle klara sig under denna tid var det tvunget att vara självförsörjande, vilket gjorde att länderna stängde sina gränser, satte upp handelsmurar och gav ekonomisk support till den inhemska produktionen. Detta gjorde att konkurrensen från företag från andra länder var liten. Arbetarna kunde ställa höga villkor på företagen och arbetare har aldrig haft så goda villkor som under decennierna närmast efter andra världskriget (Fulcher 2004, s. 41ff). Efter andra världskriget började dock handelsgränserna öppnas och under 1970-talet började den globala handeln komma igång ordentligt. Det skulle dock dröja till slutet av 1990-talet innan man nådde samma utbredda internationella handel som funnits i världen

innan länderna ”stängde sig” inför krigen i början av 1900-talet (Held 2004, s. 114).

De goda villkoren som arbetarna fick efter andra världskriget hade lett till att de fått en god materiell standard och deras pension var säkrad. Nu tog större delen av befolkningen den goda jobbsäkerheten för given och ville hellre ha en frihet att spendera sina pengar på det sätt som de ville utan statens inblandning. Utbud, valfrihet och individualism gick före säkerhet och kollektivism. Det märktes främst av att marknadsliberala ledare som Ronald Reagan och Margret Thatcher röstades fram av folket.

Det skall tilläggas att handelsmurar revs inte enbart på grund av marknadsekonomiska motiv. Den slutenhet som uppstått mellan länder innan och efter första världskriget hade lett till att det startade ett världskrig till. Politiska ledare tänkte att om man öppnade murarna skulle relationerna mellan länderna förbättras och förstärkas. Den nya öppenheten skulle öka tilliten mellan länder och det skulle vara lättare att ha insyn i andra länders upprustning. Denna fredstanke var grunden till EG som senare blev EU. Tanken att det skulle uppstå ett nytt världskrig mellan länder som England, Frankrike, Tyskland eller USA känns avlägsen efter detta beslut.

Eftersom handeln mellan länder nu har ökat till aldrig tidigare skådade nivåer menar exempelvis sociologen Jürgen Habermas att detta medför att ett land inte kan stänga sig på samma sätt som under tiden kring världskrigen. Om ett land sluter sig kommer alla andra länder att fortsätta sin öppenhet och utesluta det slutna landet, vilket kommer att ha katastrofala följder för det slutna landet (Habermas 1998, s. 53). Habermas hävdar att för att medborgarna skall kunna ta tillbaka den makt som de förlorat med nationalstatens demokratiska urholkning måste de skapa en internationell demokratisk institution.

Lite förenklat kan man ta det tidigare exemplet där företagen inte tjänade på att ha dåliga villkor för sina arbetare för att då blev de bötfällda. Nu slipper företagen böterna för att de kan flytta till ett annat land. Om det fanns en internationell demokratisk institution som skapade samma grundvillkor för alla arbetare världen över skulle det inte finnas något land som företaget skulle kunna flytta till. Inget företag skulle tjäna på att låta sina anställda jobba under vedervärdiga förhållanden för att då skulle de bli bötfällda. Inget företag skulle tjäna på att släppa ut gifter för att de skulle bli bötfällda. Att skapa en sådan internationell demokrati innebär enorma utmaningar men det kan vara ett krav för att medborgarnas makt i framtiden inte allt mer skall fortsätta att urholkas.

Solidaritet är en grundsten i demokratin

Det finns redan internationella organisationer som FN och EU som försöker bli allt mer demokratiska i den mening att medborgarna skall komma närmare makten och få rösta om vilka beslut som skall tas. De nämnda organisationerna är dock långt ifrån lika demokratiska som vissa nationalstater lyckats bli. Det är egentligen enbart inom nationalstatprojektet som demokratier har lyckats att genomföras (Habermas 1998, s. 48). Det har dock tagit de demokratiska nationalstaterna en lång tid att förverkliga dessa projekt och de olika försöken till internationella demokratiska organisationer har inte funnits lika länge, så man kan inte säga att en internationell demokrati är omöjlig. Om man kan förverkliga, och hur man kan förverkliga, detta projekt är en av de demokratiska forskarnas stora utmaningar inom de närmaste decennierna. Det är sannolikt en av de absolut viktigaste frågorna som existerar för tillfället. Nu skall jag inte föra en diskussion om alla de utmaningar som finns och möjliga lösningar på dessa i denna text. Jag har hittills försökt göra en kort redogörelse över några av de viktigaste fenomenen bakom varför nationalstaten förlorar makt till stora företag. Sättet att försöka ta tillbaka denna förlorade makt går genom att skapa en internationell demokrati. Jag tänker dock nämna en av de viktigaste utmaningarna för en utvidgad demokrati och det är solidaritet mellan människor.

Som skrivits innan är det egentligen bara nationalstaten som lyckats genomföra större demokratiska projekt hittills. Detta är troligtvis på grund av att de nationalstater som lyckats med detta uppfyller vissa nödvändiga villkor som exempelvis EU eller FN inte gör. Om vi tar EU som exempel är ett av de villkor som det inte uppfyller en avsaknad av en lika stark solidaritet mellan EU:s medborgare som mellan exempelvis Sveriges medborgare. Sveriges medborgare känner en gemenskap och solidaritet med varandra på grund av att de är svenskar. Denna solidaritet baserar sig på ett gemensamt språk, en gemensam historia och en gemensam kultur. De nationalstater vars medborgare inte har haft detta har ofta haft svårt att förverkliga det demokratiska projektet (sedan finns det givetvis undantag med demokratiska projekt inom nationalstater som har förverkligats utan ett gemensamt språk, men då har det funnits en stark gemensam historia att förenas kring eller dylikt).

Utan denna solidaritet mellan människor är det svårt att få dem att förena sig och rösta för det allmänna bästa i tillräckligt hög grad. Man kämpar i alldeles för hög grad för att ens egen del av folket eller ens eget område skall få det bättre på bekostnad av andra gruppers livsvillkor. På detta sätt får majoritetsgruppen av medborgarna alltid rätt och alla fördelar av staten och i dessa fall fungerar inte demokratin (Beetham 2005, s. 30f). Det måste finnas ett minimum av solidaritet mellan alla inom demokratin för att man skall rösta för, och

garantera en grundtrygghet för alla berörda. Utan denna solidaritet kommer det att leda till en för stark misstro till den demokratiska organisationen och dess urholkning.

Ett minimum av likhet

Habermas menar att för att EU skall fungera demokratiskt måste det finnas en solidaritet mellan exempelvis svenskar och portugiser. Han skriver att ”den medborgliga solidariteten, som hittills har begränsat sig till nationalstaten, måste utvidgas så att den omfattar alla unionens medborgare, så att till exempel svenskar och portugiser är beredda att ställa upp för *varandra*.” (Habermas 1998, s 55) Frågan är om detta är möjligt. Det finns en enorm mångfald inom EU och det är knappast önskvärt eller ens möjligt att likrikta alla kulturer så att Europa blir lika homogent som exempelvis Sverige. Habermas påpekar dock, fullt korrekt, att denna solidaritet inom nationalstaten uppkom först, och utvecklades, under 1800-talet och framåt. Varför skulle inte denna process kunna fortsätta för att innefatta allt fler personer? (Habermas 1998, s. 56) För att detta projekt skall lyckas behöver EU:s medborgare något att förenas kring. Det måste finnas ett minimum av gemensamt tankegods för att kunna bygga en gemensam historia ur vilken den internationella solidariteten får växa fram som den gjort inom nationalstaten. Kan inte ett förslag vara att försöka förena alla EU-länder kring vissa regler som de redan har enats kring?

Ett exempel på detta är *Konventionen om barnets rättigheter* som alla EU-länder har skrivit under (UD info 2002, s. 7). Det är dock inget land som till punkt och pricka följer paragraferna i *Konventionen om barnets rättigheter*. Om EU skulle bestämma sig för att följa dessa skulle detta vara något som EU:s medborgare skulle kunna samla sig kring. Det skulle vara något som i all denna mångfald skulle skapa något som förenade EU:s medborgare. Det skulle vara något som gjorde att människor skulle kunna få en känsla för vad det innebär att vara en EU-medborgare. EU-flaggan skulle symbolisera att man följde vissa etiska värden och medborgaren skulle börja kunna känna stolthet för att vara EU-medborgare. *Konventionen om barnets rättigheter* skulle kunna vara något konkret, greppbart och förståligt att förenas kring. Det skulle skapa ett minimum av likhet och identifiering mellan EU:s medborgare och vara starten på en gemensam historia.

Att *Konventionen om barnets rättigheter* är internationell på det sätt att den skall gälla alla barn innebär att det skulle gynna alla länders barn (och kanske en start på en internationell solidaritet). Ett företag skulle inte kunna utnyttja barn i Afrika, Asien eller Latinamerika för att detta bryter mot *Konventionen om barnets rättigheter*. Det skulle kvitta om det är ett svenskt eller ecuadori-

anskt barn som är utsatt för att konventionen gäller alla barn. Det vill säga att barn skulle få vara barn. Inom globaliseringen idag är barn inte bara barn. Det är skillnad mellan svenska och ecuadorianska barn, vilket skapar en skillnad i solidaritet till olika barn. Detta är orsaken till att företag som Chiquta kan sälja stora mängder av sina produkter i svenska affärer trots att rapporter visat att företaget kräver att deras barnanställda i Ecuador utan skyddskläder fortsätter att plocka bananer på plantagerna medan flygplan sprutar kemiskt gift över odlingarna för att skydda produkterna mot skadedjur (Werner 2005, s. 257).

Referenser:

Beetham, D. (2005). *Democracy: a beginner´s guide*. Oxford: Oneworld publications

Brottsförbyggande rådet ”Våldsbrotten ökar, stöldbrotten minskar” <www.bra.se/extra/news/?module instance=3id=24> hämtat 2006-04-27

Bryson, B. (2005). *En kortfattad historik över nästan allting*. Stockholm: Fahrenheit.

Bonniers världens historia (2007). nr 5

Borås Tidning 2005-09-14.

Bauman, Z. (1998). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos

Bauman, Z. (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur

Bauman, Z. (2001). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos

Diamond, J. (2005). *Undergång – Civilisationernas uppgång eller fall*. Stockholm: Nordstedt

Fulcher, J. (2004). *Capitalism – a very short introduction*. Oxford: Oxford university press.

Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur

Giddens, A. (1998). *Sociologi*.Lund: Studentlitteratur

Harrison, D. & Rodén, M-L. (2004). *Tusen år i Europa - Band 3 1600-1800*. Lund: Historisk media

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (2004). *Global Transformations – Politics, economics and culture*. Cambridge: Polity. Habermas, J. (1998). Det postnationella tillståndet och demokratins framtid *Ord & bild*. Nummer 4-5

Hansen, L. & Orban, P. (2002). *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur

Kuczynski, J. (1967). *Arbetarklassens uppkomst*. Stockholm: Aldusuniversitetet

Landin, S. (2005). *Blir världen bättre?* Stockholm: UNDP

McNeill, J. & McNeill W. (2006). *Mänskliga nätverk*. Stockholm: SNS Förlag.

Sandkull, B. & Johansson, J. (2000). *Från Taylor till Toyota*. Lund: Studentlitteratur
Time 2005-04-04.
UD info (2002). *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet
Weber, M. (1983 [1920]). *Ekonomi och samhälle del 1*. Stockholm: Argos
Werner, K. & Weiss, H. (2005). *Storföretagens svarta bok*. Stockholm: Ordfront

INDIVID OCH KOLLEKTIV I DET TJUGONDE ÅRHUNDRADET - ”VI OCH DOM” PÅ VERKSTADSGOLVET

Margareta Oudhuis och Päivi Riestola

> *Bara för att jag legat i måste jag hjälpa den där slöfocken som bara sölar? Nähä!*

Uttalandet ovan är gjort av en montör på ett verkstadsgolv någonstans i Sverige[1]. Det är samtidigt ett uttryck för ett som det verkar relativt vanligt fenomen i dagens arbetsliv. Vi har i våra studier av anställda på verkstadsgolv och i produktion i skilda industri- och tjänsteföretag sett olika slags beteenden som i förstone skulle kunna betecknas som i högre eller lägre grad dysfunktionella – för såväl företag som för arbetarna själva. Det handlar om allt från att se och betrakta varandra i termer av ”vi och dom” till att inte hjälpa varandra eller visa på genvägar, dvs hur man kan jobba litet fortare (jfr Lunner, 1965). Citatet ovan hänger förmodligen även ihop med en inte alltför ovanlig attityd som innebär att så kallad ”inarbetad tid är min egen privata tid”, dvs snabbar jag på för att bli färdig fortare än den tid som är avsatt för en tilldelad arbetsuppgift, så har jag därmed rätt att göra vad jag själv vill med den tid som på så sätt blir över. Det är alltså inte företagets tid utan ”min egen” att mer eller mindre fritt förfoga över. En tid som därmed kan användas för att exempelvis fika eller spela kort tillsammans med andra som är lika snabba och som använder sig av samma strategi.

På ett företag med ett produktionsupplägg i form av ett antal stationer på en lång lina gick det vid ett tillfälle så långt att montörerna på en av stationerna misstrodde de andra och menade att ”dom hade fått mycket lättare balanser än vi”. Orsaken till att man kom efter var således svårare arbetsuppgifter. Närmaste chef beslöt därför att detta team skulle byta station med ett annat team. Det visade sig snart att det inte hjälpte, man kom efter även i fortsättningen. Misstro och irritation mellan enskilda individer och/eller grupper av individer av dessa och andra skäl är inte ovanligt.

[1] Detta och övriga citat på de inledande sidorna är gjorda utifrån intervjuer på skilda arbetsplatser i samband med insamlande av data till studier, som ännu inte är publicerade.

För att utveckla problematiken ytterligare vill vi lyfta fram fler exempel. Det gäller åter konflikter med sin grund i att vissa vill arbeta fortare än andra. En montör ställer sig frågan:

Varför ska jag bygga fortare när jag inte har någon tid att flexa för?

I detta fall har svaret en strukturell förklaring med sin grund i den flexarbetstid som företaget infört. Den leder inte sällan till att man som enskilda individer motarbetar varandra utifrån sina skilda intressen. En annan härmed sammanhängande strukturell problematik handlar om lönesättningen, där skilda lönesättningar för olika arbetsuppgifter får till följd att många inte vill rotera till arbetsuppgifter med lägre lön och därmed få något lägre totallön. Därmed riskerar den av både företagsledning och montör/operatör önskvärda roteringen mellan arbetsuppgifter av skilda slag att gå om intet. För vissa enskilda individer kan det innebära att man närmast helt slutar rotera med en allt större ensidighet och enformighet i arbetet som följd. Såväl den fysiska som psykosociala arbetsmiljön blir förstås avsevärt försämrad.

På ett annat verkstadsföretag utgörs en problematik av att vissa ”smiter undan”, vilket skapar stor irritation bland övriga arbetskamrater. Man har därför bett sina närmast överordnade att ”ta tag i problemet” som en av intervjupersonerna uttrycker det, eftersom de själva inte ”lyckats få ordning” på de arbetskamrater som inte gör sin del av jobbet. Smitandet var speciellt vanligt på kvällsskiftet, då inte någon överordnad fanns på plats. Ett annat problem som lyftes fram var att

basarna vill ju visa sina framfötter också, så att de kommer högre de med. Om man säger så här: så då börjar man sparka på oss på golvet.

Detta får i sin tur till konsekvens att ”vi blir lidande som i princip inte kan göra någonting”, så det som då återstår är att ”vi får väl sparka på varandra”.

Det finns även exempel på vad som kan ses som maktkonflikter mellan montörer/operatörer på verkstadsgolvet. Man kan exempelvis använda sig av tekniken att ”sacka” för att på så sätt få makt genom att bestämma takten för alla andra eller för att helt enkelt slippa hjälpa de andra. Eftersom de vet att denne kan arbeta fortare om han så skulle vilja skapas en hög grad av irritation och frustration. Även den diametralt motsatta strategin förekommer, som att inte dela med sig av sina genvägar, av skäl som en av intervjuade montörerna ger uttryck för:

Jag tror man kan utnyttja det också och sätta andra på pottkanten. Det finns många som mår väldigt dåligt som använder det systematiskt för att visa för andra vad man själv kan. Men visar inte vad det är man gör då.

Denne montör menar också att ”man kan utnyttja det genom att slå mot någon som betett sig illa mot mig vid ett annat tillfälle” eller helt enkelt ”för att själv lysa”.

Hur ska vi då förstå dessa dysfunktionella beteenden på verkstadsgolvet? Vad handlar det egentligen om? Kan det vara så att arbetarkollektivet gått i graven, försvunnit, att det är orsaken till dessa många gånger dysfunktionella handlingar? Om så är fallet, hur ska vi i så fall förstå detta kollektivets försvinnande?

Vi vill här lyfta fram några skilda synsätt och förklaringar. Ett perspektiv för att söka förstå ovan beskrivna handlingar och attityder är den allt mer tilltagande individualiseringen av såväl samhälle som arbetsliv. Vi utgår därför från individualiseringsprocessen å ena sidan och Lysgaards teori om arbetarkollektivet å den andra i våra försök att förstå och förklara ovanstående.

Individualiseringen på samhälls- och arbetsplatsnivå

När det gäller individualiseringen på samhällsnivå går vi till Inglehart och dennes m fl ”World Value Studies”, som är den största, alltjämt pågående, internationella attitydundersökning som någonsin genomförts. Inglehart och Baker (2002), som skiljer mellan moderna och postmoderna samhällen, hävdar att det skett långtgående förändringar i de värdesystem som präglar respektive samhällstyp. I postmoderna samhällen, dit Sverige hör, har det moderna samhällets betoning på ekonomiska prestationer fått ge vika för en ökande betoning på livskvalitet och välmåga. Industrisamhällets normer som innefattar sådant som *disciplin* och *självförnekelse* har i sin tur övergått till en ökande betoning på individers egna val av *livsstilar* och *individuellt självuttryck*. Utvecklingen i världen i stort går mot postmateriella och postmoderna värderingar. Medan industrisamhällets hierarkiska organisering endast medgav en *låg grad av autonomi* när det gäller beslut och bedömningar, är egenskaper som *kreativitet* och *självständighet* däremot viktiga för anställda i det postmodernistiska arbetslivet med sin grund i en mer service- och tjänsteinriktad yrkesstruktur. En mycket viktig dimension som skiljer länder åt utgörs vidare av inställningen till auktoriteter, dvs om man har ett mer traditionellt värdesystem som betonar familjens och religionens betydelse med stark betoning på lydnad och nationell självtillräcklighet eller om man snarare betonar vikten av *autonomi* och *självstyrning*. Enligt Inglehart (2004) utgör Sverige tillsammans med övriga nordiska länder samt Holland ett föregångsland när det gäller de undersökta dimensionerna på

postmodernitet. När det gäller dimensionen 'respekt för auktoriteter' var siffran för Sveriges del enbart drygt 20 procent, medan det motsatta gäller för interpersonellt förtroende, där svenskar visar sig ha en mycket hög grad av förtroende för varandra.

När det gäller den fortsatta utvecklingen mot individualisering[2] vill vi också nämna anställbarhetsperspektivet, som i dagens arbetsliv snarast innebär att varje individ är ansvarig för sin egen anställbarhet, både när det gäller att se till att ha de rätta förutsättningarna i form av utbildning, erfarenheter och personlighet för att kunna få 'rätt' jobb, men också för att behålla det arbete man redan har. Som en studie av Oudhuis (2004) visar så har detta synsätt även fått fotfäste på verkstadsgolvet. Platschefen för ett av de studerade företagen påtalade vid ett seminarium för verkstadspersonalen bland annat att:

> *Det finns ingen säkerhet någonstans idag. Det finns bara en enda person att vända sig till och den personen är du, du själv. Bara du kan göra dig själv anställbar. Att vara anställbar gör oss attraktiva. För att nå dit behöver du icke-företagsspecifik kompetens. Det är i själva verket denna icke-företagsspecifika kompetens som gör oss anställbara. Den är vår trygghet.*

Individualiseringen verkar således ha fått ett allt starkare genomslag i arbetslivet och skulle även kunna sägas visa sig i en önskan om egenmakt som många ger uttryck för. Ett exempel på detta är oviljan att följa standardiserade sätt att arbeta på; istället vill man pröva själv, hitta egna lösningar som man tycker passar en själv bättre. ”Man är mer av artister” som en produktionschef uttryckte det.

Som Oudhuis (2004) visar kan till och med lag eller team individualiseras. Det innebär att arbetarkollektivet inte längre ser sig som ett kollektiv utan istället betraktar varandra inte bara i termer av ”vi och dom” utan till och med i termer av ”jag och dom”, då syftande på det egna laget. Viktiga orsaker härtill visade sig bland annat vara att vid övergång från stationsmontering till lina så fick själva längden på linan till konsekvens att montörerna helt enkelt inte längre såg varandra och inte heller gick och fikade i ett gemensamt fikarum. Längden och layouten på linan gjorde det vidare svårt att lära sig av varandra (eftersom man inte ser vad de andra gör, vilket var fallet tidigare), något som emellanåt ledde till att man trodde att andra hade lättare arbetsuppgifter. Detta skapade i

[2] Nämnas kan samtidigt att svenskar ibland kallas för kollektiva individualister (Bjerke, 1998). Det är alltså viktigt att vara klar över vad som läggs in i begreppet individualisering och vilka dimensioner som avses.

sin tur misstro mot varandra. Därtill delades så kallade förarbetsstationer, som tidigare var placerade på ett och samma ställe, upp och infördes i de skilda flödena. Problemet med att dessa arbetsuppgifter är mindre tunga och tar kortare tid att utföra jämfört med arbetet i linan, skulle lösas genom rotation mellan lina och förarbeten för att alla på så sätt skulle få avlastning. Det visade sig emellertid att de som fanns på förarbetsstationerna i större utsträckning än övriga är äldre och därigenom har svårt att klara av arbetet i själva flödet, vilket i sin tur fick till följd att roterandet inte fungerade som tänkt var.

Ett antal systemobalanser visade sig således utgöra en viktig förklaring till uppkomsten av individualiserade lag och till kollektivets sammanbrott, något som vi återkommer till i analysen. Nämnas kan därutöver att som montör hade man möjlighet att ta på sig skilda arbetsuppgifter och därigenom bli mångkunnig, vilket i sin tur utöver att ge ökad lön åt den enskilde montören även innebar ett växande och utveckling i arbetet. Till glädje för många och till besvikelse för andra, som av olika skäl inte fick eller kunde ta tillvara dessa chanser. Emellanåt var det också individer inom det egna laget, som t ex inte själva ville rotera, som hindrade möjligheten till mångkunnighet och utveckling, vilket gav upphov till ovan beskrivna förskjutning mot ”jag och dom”.

I sammanhanget kan samtidigt nämnas att det också fanns väl fungerande team, där man hade god sammanhållning och kände ett ansvarstagande både som individ och teammedlem. Dessa team uppvisade många gånger både en hög produktivitet, en mångkunnighet samt upplevde sig trivas väl med sitt arbete och sitt team. Inte heller fanns tecken på dysfunktionellt beteende. En av montörerna i ett sådant team definierade också mycket träffande ett väl fungerande team som en grupp där ”var och en sköter sitt” samtidigt som man ”hjälps åt när så behövs”.

Ett annat exempel på en helt annan slags arbetsplats utgörs av ett call-center, där vuxna, självständiga, kvinnor med ansvar för familjens ekonomi, för barnuppfostran och hushåll, plötsligt fann sig förvandlade till envisa, obstinata tonåringar som på skilda sätt försökte hitta på som de själva uttrycker det ’fåniga’ motståndsstrategier på jobbet. Här var främst den närmaste ledningen måltavlan. De fann sig emellertid också ofta i färd med att tävla mot varandra – antingen som lag eller som enskilda individer - för en handduks skull. Hur gick det till? På samma företag infördes också ett individualiserat bonussystem, där cheferna bedömde vars och ens prestationer på en fyrgradig skala. Detta system möttes med mycket starka negativa reaktioner från flertalet kollektivanställda, oavsett var på skalan man bedömdes vara. Man ville dessutom hellre helt avstå från bonus i fortsättningen än att få den på sådana premisser (Oudhuis och Riestola, 2004). Arbetsgivarens individualiseringsstrategier mötte således motsat-

ta reaktioner, i form av såväl kollektivt motstånd som individers aktiva deltagande i dem.

Om vi nu istället vänder på perspektivet kan vi ställa oss följande frågor: Vad krävs då för att ett arbetarkollektiv ska uppstå eller kanske snarare bestå? Och vad är dess egentliga funktion?

Arbetarkollektivet – funktioner och förutsättningar

Enligt Lysgaard (1976) ska ett arbetarkollektiv fungera som en buffert mellan mänskliga behov och krav på prestationer. Detta kollektiv utgörs av grupper av arbetare som förenas genom vad Lysgaard benämner som ett gemensamt problemmedvetande, närhet och likhet. Han tar arbetarnas underordning som utgångspunkt i sin analys av uppkomsten av ett arbetarkollektiv. Det som villkorar dess uppkomst och utveckling beskriver Lysgaard (1976:149) som att ”like barn (identifisiering) leker best (interaksjon), specielt når de dessuten er i samme båt (problemfelleskap)”. Tre skilda kriterier måste alltså uppfyllas för att man ska kunna kallas ett kollektiv; närhet, likhet och ett gemensamt problemmedvetande.

Förutsättningarna för ett kollektivsystems uppkomst har alltså att göra med att man befinner sig i varandras närhet, upplever en viss likhet med varandra och erfar ett gemensamt problem som har att göra med att man måste underordna sig det rationella tekniskt/ekonomiska systemets auktoritet. Genom att man som underordnad arbetare delar likartade problem, interagerar och identifierar sig med varandra så svetsas kollektivet samman.

Arbetarkollektivet kan också ses som ett maktsystem som balanseras mot företagsledningen och deras tekniskt/ekonomiska system (Lysgaard, 1976). Dess funktion är att skydda individen och kollektivet och föra det gemensamma intressets talan. Denna motvikt skyddas genom att hindra arbetare att hävda sina egna intressen eller bete sig på ett sätt som ger företagsledningen möjlighet att söndra den motmakt som byggts upp. För individen innebär ett starkt kollektivsystem att spelreglerna för hur de själva bör agera är tydligt uttalade och formulerade.

Intressant nog har Elton Mayo, Human relationsrörelsens fader, i en av sina senare skrifter formulerat sig på följande sätt om relationen mellan arbetare och arbetsgivare:

> *Den vanliga uppfattningen om relationen mellan arbetsgivare och arbetare som ett förhållande mellan företagsledningen å ena sidan och ett icke*

närmare angivet antal individer å den andra är ytterst felaktigt. Företagsledningen i varje enskilt företag står inte i någon relation till enskilda arbetare utan alltid till arbetsgrupper. I varje produktiv avdelning har arbetarna – vare sig de är medvetna om det eller ej – slutit sig samman i en grupp med bestämda vanor, förpliktelser, konventioner, ja även ritualer. Och företagsledningen lyckas (eller misslyckas) i den mån som den av arbetsgruppen accepteras som auktoritet eller icke accepteras (Mayo 1933).

Det finns således en stor överensstämmelse mellan Mayo och Lysgaard i deras respektive beskrivningar och uppfattningar av arbetare och arbetarkollektiv. Men stämmer då dessa synsätt med hur det ser ut i dagens arbetsliv? Eller har de inte någon relevans alls längre? Vi menar att dessa perspektiv tillsammans med Ingleharts individualiseringsperspektiv utgör en på många sätt fruktbar utgångspunkt när det gäller att undersöka vad det i så fall är som förändrats för att på sätt kunna förstå ovan beskrivna dysfunktionella beteenden. Hur skulle då en möjlig lösning för dagens arbetsliv se ut?

Hur förstå arbetares dysfunktionella beteenden?

Kanske är det så att den samhälleliga individualiseringsprocessen tillsammans med arbetsgivarens individualiseringsstrategier å ena sidan och arbetarkollektivets urholkning å den andra kan förklara ovan beskrivna dysfunktionella beteenden. Dysfunktionella för såväl de kollektivanställda själva som för arbetsgivarna. Eller beror det kanske snarare på att arbetarna befinner sig i en dubbelt underordnad situation, där man förtrycks av såväl kollektivsystemets som det tekniskt-ekonomiska systemets maktanspråk. Låt oss se.

Vi går inledningsvis till Lysgaard (1976) för att å ena sidan se vilka dimensioner i kollektivsystemet som eventuellt inte längre uppfylls och å den andra till de normer som ligger inbakade i detta system. Enligt Lysgaard fordras såväl närhet och likhet som ett delat problemmedvetande/-tolkning för att ett arbetarkollektiv ska uppstå. Och bestå. Det vi kan se i ovan relaterade exempel är att det första villkoret inte längre är självskrivet, dvs närheten till varandra börjar på många håll urholkas genom allt längre avstånd mellan dem som arbetar 'på golvet'. Detta är ett faktum på allt fler arbetsplatser. Tillsammans med det allt mer uppdrivna tempot, som gör att man inte längre hinner prata med varandra som tidigare, utgör detta faktiska avstånd också en svårighet att upprätthålla ett gemensamt problemmedvetande, för att skapa en gemensam problemformulering. Skilda fikarum och/eller skilda fikatider förstärker ytterligare denna tendens.

Bristen på ett gemensamt problemmedvetande har även sin grund i arbetsgivarens eller det tekniskt-ekonomiska systemets skilda individualiseringsstrategier. Arbetsgivaren kan sägas ha bidragit till en avsaknad av mental och känslomässig närhet också i de fall då man faktiskt befinner sig i varandras fysiska närhet med hjälp av sådana skilda strategier. Som fallet med de kvinnliga call-center anställda visar så var det just tävlandet mot varandra som gav upphov till att man började se varandra som konkurrenter istället för som arbetskamrater med likartad problemdefinition, dvs som underordnade i och av det tekniskt-ekonomiska systemet.

Lönesystemets individualisering och önskan om mångkunnighet hos en del, men inte alla, skapar i sin tur problem med upprätthållandet av likhetskriteriet. Man ser sig inte längre som lika, man vill olika saker, ser olika på allt från lönesättningsprinciper till utveckling i arbetet. Mångkunnigheten som fenomen ger också, som vi sett, tillsammans med bland annat flextid, upphov till många konflikthärdar, där arbetare ställs mot arbetare.

Om vi nu istället ser på kollektivsystemet utifrån ett individualiseringsperspektiv kan vi se att de normer som där beskrivs för upprätthållandet av kollektivet också skulle kunna ses som ett uttryck för kollektivsystemets förtryckande makt. Som framgår är en av kollektivsystemets funktioner att hindra arbetare att hävda sina egenintressen. Att hävda rätten till egenutveckling och självuttryck, som flera av ovan angivna exempel ger uttryck för, ryms alltså inte inom detta kollektivsystems ramar. Denna funktion går alltså stick i stäv mot de normer och värden som Inglehart m fl finner vara rådande i dagens samhälle och arbetsliv, och skulle kunna tyda på att arbetarna faktiskt befinner sig i en situation av dubbelt förtryck. Arbetsgivarna/det tekniskt-ekonomiska systemet, har genom sina skilda individualiseringsstrategier slagit sönder eller åtminstone underminerat, kollektivet. Men även kollektivsystemet utövar ett förtryck mot arbetarna genom att inte möjliggöra dessa individuella självuttryck som många av dagens arbetar uttrycker önskemål om.

Samtidigt får inte förglömmas den gemensamma problemtolkning som faktiskt också kommer till uttryck när de kollektivanställda på ett av de studerade företagen fick en graderad bonus respektive de motståndsstrategier som visade sig i form av att de kvinnliga call-center anställda började uppföra sig som tjuriga tonåringar mot ledningen i sitt många gånger gemensamma motstånd mot den arbetssituation de befann sig i.

Arbetsplatsdemokrati – den kollektive individualisten

Sammanfattningsvis synes det gemensamma för de mer eller mindre dysfunktionella beteenden vi visat på vara bristen på makt, inflytande och delaktighet. Saknas inflytande och makt över och i arbetet, så försöker man hitta andra sätt att få något att säga till om, att känna sig betydelsefull, göra någon skillnad. Det handlar om önskan till eget beslutsfattande, att få vara involverad, utöva kontroll. Som egen individ. Och tillsammans. Det handlar om att få växa, lära mer, expandera.

Om inte dessa behov tillgodoses, tar man kontroll över det som är möjligt att kontrollera, exempelvis tiden, varvid olika strategier kommer till användning. En använder sig av tekniken att ”sacka” för att störa produktion och arbetskompisar och en annan av den rakt motsatta, att jobba undan fortast möjligt utan att hjälpa den som blir efter eller att inte visa på ’genvägar’ osv. Om en montör därför använder strategin att arbeta väldigt hårt – och/eller smart – för att på så sätt få litet tid att själv bestämma över och samtidigt vet att kompisen använder sig av motsatt strategi, det vill säga sackar för att på det sättet få kontroll och inflytande, kommer han självklart att säga: ”Ingen chans att jag hjälper honom att avsluta hans balans”, när arbetsledaren ber honom. ”Den tid jag har arbetar in är min egen att använda på det sätt jag anser passar mig bäst”.

Samma sak gäller kvinnorna på call-centret. Deras strategi att utöva kontroll över sin arbetssituation, att som individer få känna sig betydelsefulla, var att vara obstinata och ”ställa till det”. Åtminstone kunde de, som någon av dem uttryckte det, ”vara till förtret”. Om inget annat.

Kanske är lösningen på ovan nämnda problematik att helt enkelt ta tillvara och dra nytta av det som gynnar både kollektiv och individ, eller att med andra ord utveckla en fungerade arbetsplatsdemokrati. Kanske ska vi ta fasta på att vi med Bjerke (1998) är just kollektiva individualister. Många vill kunna utveckla sig själva, vara självständiga, ha autonomi och samtidigt känna tillhörighet till en gemenskap, vara en del av ett kollektiv. De team som fungerar väl tyder också på just detta med sin definition av ett väl fungerande team som att kunna ”lita på att var och en gör sitt” samtidigt som man självklart ”hjälper den som trots allt kommer efter”.

Referenser:

Bjerke, B. (1998). *Affärsledarskap i fem olika kulturer.* Studentlitteratur

Inglehart, R. (ed) (2004). *Human beliefs and values: a cross-cultural source-book based on the 1999-2002 values surveys.* Mexico City: Siglo XXI Ed

Inglehart, R. & Baker, W. E. (2002). "Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values" i *American Sociological Review*

Lunner, S. (1965). *Sociapsykologi*. Stockholm: Liber

Lysgaard, S. (1976) . *Arbeiderkollektivet.* Oslo: Universitetsforlaget

Mayo, E. (1933) . *The Human Problem of an Industrial Civilization.* New York: Mac Millan

Oudhuis, M. (2004). "Work as an arena for Disciplining Mind, Body and Emotions – The Volvo Bus Plant Case" i Garsten, C och Jakobsson, K (ed): *Learning to be employable: New agendas on work, competence and learning in a globalizing world.* London: Palgrave.

Oudhuis, M. (2004). *The birth of the individualised team: the individual and collective in a team based production organisation at the Volvo Bus Plant.* International Journal of Operations & Production Management, Vol. 24 No 8, 2004.

Oudhuis, M. & Riestola, P. (2004). *Belöning som bestraffning.* Tidskrift för dokumentation.

FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH STRATEGIER I FÖRHÅLLANDE TILL ARBETSMARKNADEN HOS OLIKA STUDENTKATEGORIER

Christer Theandersson

Inledning

En viktig utgångspunkt för detta kapitel är högre utbildningsinstitutioners ambition att stimulera studenter med olika social bakgrund till att bli självständiga och anställningsbara i ett framtida arbetsliv. Det har varit en uttalad utbildningspolitik att andelen studenter till högre studier ska breddas och då inte minst genom att inkludera individer från studieovana miljöer (SCB 2006a; Skolverket 2006; SOU 2005; SOU 2001). Även om det fortfarande är en måttlig social rörlighet som framkommer så har en breddad rekrytering ägt rum, framför allt till naturvetenskapliga utbildningar och program med tydligare yrkesprofilering på mindre och mellanstora högskolor där studenter från studieovana miljöer ibland kan vara i majoritet (SCB 2006a; SCB 2006b).

Mot bakgrund av en breddad rekrytering är en intressant fråga hur olika sociala kategorier i högre utbildning uppfattar sina möjligheter på arbetsmarknaden samt vilka strategier till ett framtida arbete som man utvecklar. Att olika sociala kategorier skulle dra samma fördelar av högre utbildning kan problematiseras med tanke på varierande handlingsförutsättningar där kulturella, sociala och ekonomiska faktorer är av betydelse (jmf t.ex. Bernstein 2002; Goldthorpe 2002; Wrede-Jäntti & Theandersson 1999; Gesser 1985; Bourdieu 1980). Betydelsen av bakgrundsvariabler såsom klass, kön, ålder och etnicitet kan dock förväntas vara komplex i detta sammanhang. Erfarenheter från Storbritannien, Norge, och Sverige har t ex visat på vikten att sätta klass i relation till kön och etnicitet för att få en ökad förståelse för unga människors livsval (jmf Arnesen 2003; Berggren 2001; Brannen & Nilsen 2005; Gitz-Johansen 2003; Mac an Ghaill 1998; Sernhede 2002; Skeggs 1999; Öhrn 2002).

En viktig aspekt av den utbildningspolitik som ligger bakom en breddad rekrytering till högre utbildning, är den institutionella styrningen av unga människors livsval. För att förstå hur innehållet i dessa livsval påverkas av de statliga initiativen är det viktigt att beakta hur högskolor faktiskt tillämpar de politiska målen i direkt kontakt med studenterna. En intressant fråga är här hur studentens syn på sina egna möjligheter på arbetsmarknaden och förutsättningar att använda sig av olika strategier till arbete påverkas av högskolan som institution

(Johansson 2002). I sammanhanget aktualiseras bland annat frågan kring utbildning och anställbarhet och därigenom också livschanser, där värdet av olika sociala kategoriers högskolestudier ställs på sin spets (Garsten & Jacobsson 2003; Åberg 2002).

Det är en i hög grad samhällsrelevant fråga att ta reda på hur olika sociala kategorier i högre utbildning ser på sina möjligheter att ta sig in på arbetsmarknaden samt vilka strategier till ett framtida arbete som man utvecklar. En europeisk studie av unga akademiker ger vid handen att denna kategori av arbetstagare har höga förväntningar på sitt professionella yrkesliv (Higher Education and Graduate Employment 2000). Utöver ett gott socialt klimat, som framstår som den enskilt viktigaste faktorn, så är det framför allt faktorer relaterade till arbetsuppgifter och arbetsinnehåll som lyfts fram av dessa unga akademiker som viktiga motivationsfaktorer i arbetet, något som även framkommit i andra studier (Theandersson 2000). Dessa förväntningar infrias dock långt ifrån alltid (Higher Education and Graduate Employment 2000). Trots att en uppkvalificering av yrkesstrukturen ägt rum tyder forskning på att många arbetstagare är överkvalificerade för sina arbetstuppgifter, en tendens som även gäller för högutbildade (Hansen 2001; Le Grand ed. 2002; Åberg 2002; Theandersson 2003). Risken för överutbildning har dock visat sig vara extra hög bland kvinnor, yngre och utlandsfödda (Oscarsson och Grannas 2002; Åberg 2002). Studier har därtill visat, att även med samma utbildningsnivå, så tenderar individer uppvuxna i lägre klasser att som vuxna hamna i lägre klasspositioner jämfört med individer uppvuxna i högre klasser (Eriksson & Jonsson 1998). Klassposition och yrkets kvalifikationskrav är som bekant av betydelse för de belöningar av materiell såväl som icke-materiell art som individen kan förväntas få ta del av i arbetslivet (Ahrne, Roman & Franzén 2003). Ur demokratisynpunkt är det därför angeläget att studera hur olika sociala kategorier i högre utbildning ser på sina möjligheter på arbetsmarknaden samt vilka strategier till arbete som man använder sig av.

En planerad studie

I en planerad studie har vi för avsikt att undersöka hur högre utbildning påverkar olika sociala kategoriers strategier i ett utbildnings- och arbetsmarknadssammanhang. Mer specifikt handlar det om att undersöka hur olika sociala kategorier uppfattar och förhåller sig till sina möjligheter på arbetsmarknaden och vilka strategier till arbete man utvecklar. Särskild vikt kommer att läggas vid eventuella variationer i motivation och förutsättningar att i detta sammanhang utveckla och dra nytta av i utbildningen centrala kunskaper och kompetenser. Detta innebär att vi även kommer att belysa hur strategier till arbete är relaterade till frågor kring utbildningsmotivation och utbildningsstrategier. Genom att

följa ett urval av studenter vid två olika program, är målsättningen att komma närmare hur de motiverar sitt utbildningsval och vilka förhållningssätt och vilka strategier de ger uttryck för i förhållande till utbildning och arbete.

Det handlar om att få en ökad inblick i de i ramar som omgärdar olika sociala kategoriers motiv och strategier, dvs. materiella, sociala och kulturella förutsättningar. I det sammanhanget avser vi också att beakta hur högskolan som institution påverkar de förhållningssätt och strategier i förhållande till utbildning och arbetsliv som studenter med olika bakgrund utformar. Genom att titta närmare på den relation som lärosätet försöker etablera till nämnda studentkategorier bl.a. med hjälp av kurskataloger, policydokument, utbildningsplaner etc. har vi för aviskt att analysera institutionaliseringen av synen på vad som värderas som värdefull kunskap och hur det kan tänkas påverka studenters förhållningssätt och strategier (Garsten & Jacobson 2003). Är det t.ex. vikten av väldefinierade yrkesfärdigheter som institutionaliseras eller är det kunskaper som underlättar ett självständigt reflekterande och problemlösande yrkesliv som står i förgrunden (Rose 1999)? Tidigare forskning har gett vid handen att detta kan ha betydelse för vilka kunskaper och kompetenser som studenten identifierar sig med och därigenom också för yrkesidentiteten (Thunborg 1999). Något som beaktats i ringa utsträckning i tidigare forskning är emellertid hur olika studenter med olika social bakgrund använder sig av dylika kunskaper och kompetenser, inom ramen för de strategier till arbete som utvecklas. I den planerade studien har vi för avsikt att försöka besvara följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar och förhåller sig studenter med olika social bakgrund till sina arbetsmarknadsrelaterade möjligheter och vilka strategier till ett framtida arbete utvecklar man? Vilka skillnader och likheter kan i här identifieras mellan olika studentkategorier beroende på klass, ålder, kön och etnicitet?
- Hur uppfattar och erfar olika studentkategorier att deras möjligheter på arbetsmarknaden och förutsättningar att använda sig av olika strategier till arbete påverkas av högskolan som institution? En viktig underfråga är här hur olika studentkategorier upplever förutsättningarna att utveckla och dra nytta av i utbildningen centrala kunskaper och kompetenser inom ramen för sina strategier till arbete.

Ambitionen med den tilltänkta studien är att lyfta fram specifika komponenter i motiv, handlingsförutsättningar och strategier, med fokus på strategier till arbete, och hur man som student betraktar sina möjligheter i detta avseende och hur detta därigenom formar ens val. Likaså är det viktigt att då beakta högskolans uppgift att guida studenterna genom dessa val samt vilka möjligheter studen-

terna har att i praktiken kunna omsätta sina målsättningar till arbete. Betydelsen av olika kombinationer av bakgrundsfaktorerna klass, kön, ålder och etnicitet kommer i detta sammanhang att beaktas. Undersökningen kommer att ta formen av fallstudier som inbegriper två typer av utbildningsprogram där metodingångar och analys förenas med ett teoretiskt ramverk som har ambitionen att länka flera analytiska nivåer. Vi avser vidare att relatera analysresultatet från fallstudierna till mer generella samhällstendenser med utgångspunkt i en kvantitativ expansion av högre utbildning liksom en föränderlig arbetsmarknad.

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Studien kommer att ta avstamp i ett social-psykologiskt perspektiv som antar att socialt handlande äger rum i ett institutionellt sammanhang som både skapar möjligheter och begränsningar för människors förehavande. I ett utbildnings- och arbetslivssammanhang består dessa möjligheter och begräsningar bland annat av normer, värderingar, språkliga koder och kunskapssyn. Dessa normer, värderingar etc. kan individen antingen internalisera genom socialisation, förhålla sig till på ett rationellt och kalkylerande sätt eller utgöra grunden för ett meningsskapande identitetsprojekt av individuell eller kollektiv karaktär (Repstad 1998). Oavsett vilket så påverkar det institutionella sammanhanget studenters strategier och förutsättningar att omsätta sin utbildning i arbete. Betydelsen av denna påverkan kan dock antas variera bland annat beroende på faktorer såsom klass, kön, ålder och etnicitet. Att olika sociala kategorier skulle dra samma fördelar av högre utbildning kan problematiseras med tanke på varierande handlingsförutsättningar där kulturella, sociala och ekonomiska faktorer är av betydelse (jmf tex. Goldthorpe 2002; Bernstein 2002; Gesser 1985; Bourdieu 1980).

Utdragen övergång från utbildning till arbetsliv

Många ungdomar i dag lägger större tyngd vid utbildning jämfört med sina föräldrar (Almås 1995). Orsakerna bakom denna utveckling kan antas vara flera. Ett skäl torde vara att ungdomar i dag anser utbildning vara en nödvändig förutsättning för överhuvudtaget få ett arbete eller i alla fall ett tillfredsställande dito. Studier har också pekat på en förändring i mentaliteten i form av en mer karriärorienterad hållning som tycks vara vanligare bland yngre jämfört med äldre människor (Almås 1995; Theandersson 2000). Denna förändring kan vara en konsekvens av en tuffare och mer individualiserad arbetsmarknad. Det har blivit svårare för yngre okvalificerade människor att få ett jobb på den svenska arbetsmarknaden. Och skälet till denna trend har bland annat antagits vara en större andel anställda med högre utbildning i kombination med en omstrukture-

ring av arbetsmarknaden där vi finner en allt mindre andel industriarbetare och en allt större andel professionella och semi-professionella tjänstearbetare (Hansen 2001). En konsekvens av denna omstrukturering är en större efterfrågan på utbildad arbetskraft vilket har resulterat i en större efterfrågan på utbildning och kompetens. Denna utveckling har utmynnat i att en större andel yngre människor går vidare till högre utbildning. Parallellt med denna utveckling har det skett en tillväxt av deltidsarbeten och tillfälliga dito, en utveckling som varit starkare bland de yngre jämfört med de äldre inom arbetskraften.

Resultatet av dessa förändringar är att tiden i utbildning förlängts och att övergången från utbildning till arbete blivit mer komplex. Som en konsekvens av dessa förändringar måste yngre människor ta hänsyn till risker som i stor utsträckning var okända för deras föräldrar (Furlong 1997). Denna osäkerhet tycks resultera i att vissa lyckas med en framgångsrik arbetsmarknadsintegration medan andra blir marginaliserade. Det moderna arbetslivet tycks kräva både mer uthållighet och mer kompetens. Det har också hävdats att den alltmer individualiserade arbetsmarknaden innebär att man får konkurrera utifrån sina individuella snarare än sina kollektiva egenskaper (Allvin m fl 2006). Det nutida arbetslivets krav på flexibilitet, prestation och eget ansvar tycks innebära att socialt kapital och social kompetens betonas i allt större utsträckning. Betoningen av individens eget ansvar för sin situation kan bland annat förklaras med allt större krav på kompetens och flexibilitet till följd av det professionella tjänstesamhällets framväxt med kundfokusering och höga konkurrenskrav. En annan förklaring återfinns i den ideologisk förskjutning inom arbetsmarknadspolitiken där statens uppgift gått från anställningstrygghet till att endast ge förutsättningar för individen att främja sin egen anställbarhet (Brown, Hesketh & Williams 2003).

Förväntningar på och värderingar av arbete

Forskning har visat att utbildningsnivån kan ha betydelse för människors förväntningar på och värderingar av arbete. Det finns studier som visar att utbildning ger större möjligheter att erhålla arbeten med goda arbetsvillkor vilket resulterar i att högutbildade har större benägenhet att vara tillfredsställda med sin arbetssituation jämfört med lågutbildade (Mottaz 1984; Hultin 1996). Samtidigt tenderar högutbildade att vara mindre tillfredsställda än lågutbildade under liknande arbetsförhållanden. En rimlig förklaring till den sistnämnda tendensen är att högre utbildning skapar förväntningar om bättre arbetsvillkor. Detta är kanske inte så förvånande med tanke på att avsikten med att skaffa sig högre utbildning inte sällan är att kvalificera sig för bättre arbetsvillkor. Generellt sett torde också utbildning ge förutsättningar för ökad anställbarhet, vilket ger förutsättningar för en mer kritisk inställning till arbetsvillkor.

Den allt högre utbildningsnivån hos arbetskraften har också antagits vara en viktig faktor bakom den värderingsförskjutning som vissa menar ägt rum i den högindustrialiserade delen av världen. Försörjningsvärden såsom materiell välfärd och trygghet skulle enligt dessa resonemang ha kommit att betyda allt mindre för människors värderingar av arbete jämfört med värden av mer post-materiell karaktär såsom frihet och självutveckling (Inglehart 1977). Empiriska studier ger också vid handen att ju högre utbildning desto starkare prioriteras självförverkligande och stimulerande arbetsuppgifter, medan det ekonomiska utbytet är relativt sett mindre prioriterat (Theandersson 2000). En möjlig förklaring till detta är att man genom utbildning tillägnar sig normer som betonar arbetets egenvärde.

Den ovan nämnda europeiska studien av unga akademiker visar att denna kategori av arbetstagare framför allt har höga förväntningar på de arbetsvillkor som skulle kunna etiketteras som post-materiella (Higher Education and Graduate Employment 2000). Utöver ett gott socialt klimat, som framstår som den enskilt viktigaste faktorn, så är det framför allt faktorer relaterade till arbetsuppgifter och arbetsinnehåll som lyfts fram av dessa unga akademiker som viktiga motivationsfaktorer i arbetet. I en studie från TCO av universitets- och högskolestudenters förväntningar på arbetslivet framträder ett likartat mönster. Här betonas *intressanta arbetsuppgifter* följt av *bra arbetskamrater* och *möjlighet att kombinera arbetsliv/familjeliv* som viktiga faktorer i det kommande arbetslivet (Andreasson 2005). I denna undersökning framkommer även att många studenter känner oro för arbetslöshet efter studierna samtidigt som ca 60 procent tror att de kommer att ha arbete inom det område som man utbildat sig till ett halvår efter examen. De faktorer som studenterna anser har störst betydelse för framgång i arbetslivet är yrkesmässig och social kompetens följt av den enskildes ambitioner och ett omfattande socialt nätverk.

I TCO's studie framkommer även vissa skillnader relaterade till ålder och kön (Andreasson 2005). Avseende olika typer av arbetsvillkor så bedöms samtliga uppräknade, med undantag av karriärmöjligheter, som viktigare av de kvinnliga studenterna jämfört med de manliga. Särskilt stora är könsskillnaderna när det gäller att *ha bra chef, bo kvar på hemorten* samt *möjligheter att kombinera arbete/familjeliv*. Resultatet är intressant med tanke på att en del undersökningar snarare uppvisar en tendens till att män har högre anspråk på arbete, vilket skulle kunna ha sin grund i könsspecifika socialisationserfarenheter som innebär att kvinnors identitet är mer inriktade mot familjerollen jämfört med männens (Theandersson 2000). Resultatet från TCO's studie skulle kunna tyda på yrkesrollen kommit att bli allt viktigare medan familjerollen blivit mindre viktig för kvinnors identitet, i alla fall inom kategorin högutbildade.

Avseende ålder framkommer ett intressant resultat i TCO´s studie (Andreasson 2005). De äldre studenterna uppfattar risken för arbetslöshet som mindre jämfört med de yngre. En möjlig förklaring till resultatet kan vara att äldre studenter har mer arbetserfarenhet vilket ger vissa fördelar i form av arbetsrelaterad kompetens och sociala kontakter som man kan dra nytta av när man söker arbete. Man kan också misstänkta att äldre studenter har fler vänner och bekantar i arbetslivet och därmed också ett större socialt nätverk att använda sig av när man söker arbete.

Strategier till arbete

Sökvägar för att få ett jobb är en viktig aspekt i de strategier till arbete som individen använder sig av. I en europeisk studie fick unga akademiker skatta vilken sökväg som var viktigast för att få första jobbet efter examen. Enligt respondenterna var de viktigaste sökvägarna i tur och ordning att *söka utannonserat ledigt jobb*, att *söka jobb utan att känna till om det fanns ledigt jobb* samt att *använde sig av personliga kontakter såsom föräldrar och släktingar* (Higher Education and Graduate Employment 2000). Ungefär hälften av respondenterna uppgav att de sökte jobb innan examen och att de fick sitt första jobb inom 3 månader efter avslutade studier. Motsvarande frågor kommer att behandlas i den tilltänkta studien där vi även har för avsikt att beakta om olika sociala grupper tenderar att använda sig av olika strategier och hur vi i så fall ska förklara dessa variationer. Vi kommer därutöver att studera om och i så fall vad som görs inom de studerade utbildningsprogrammen för att stärka studenternas anställbarhet och stödja dem i deras strategier till arbete och hur olika studentkategorier i så fall upplever detta stöd.

Ytterligare en fråga som kommer att behandlas i studien är huruvida det finns något samband mellan utbildningsstrategier och strategier till arbete. Utbildningsstrategier kan ge förutsättningar för och även vara intimt sammantvinnade med strategier för att få ett arbete. På institutionell nivå kan t ex praktik under studierna ge studenten möjligheter att få kontakt med arbetsgivare och uppvisa kompetens och därigenom erhålla en anställning (jfr Rolandsson 2003). Man kan också tänka sig att den enskilde studenten utvecklar olika strategier för att göra sig mer konkurrenskraftig på arbetsmarknaden t ex genom att utveckla olika kompetenser och kunskaper som vederbörande sedan kan visa upp för arbetsgivare t ex inom ramen för ett examensarbete eller under praktikperiod. I detta fall kan man säga att studenten utvecklat en instrumentell motivation till sina studier eftersom studierna fungerar som ett medel för att få en anställning. Detta resonemang tyder alltså på att det i vissa fall kan finnas ett samband mellan utbildningsmotivation, utbildningsstrategier och strategier till arbete. Detta föranleder oss att även göra ett nedslag i motivationsforskningen.

Studenters motiv till sina studier tar man fasta på inom målteorin. En vanligt antagande inom tidigare motivationsforskning är att studenter söker sig till högre utbildning för att de har ett mål. Ett exempel på en dylik teoretisk ansats är Bogler & Somech (2002) som skiljer mellan följande tre studentkategorier; *de instrumentella, de skolastiska och de kollegiala. De instrumentella* studenterna söker sig framför allt till en utbildning för att få tillgång till en viss profession och ett visst jobb. Denna kategori kontrasterar starkt mot *de skolastiska* som framför allt söker sig till en kurs eller en utbildning för att få intellektuell stimulans och ny kunskap. Här prioriteras kunskap i sig, att lära sig något, att utvecklas intellektuellt och personligt. Slutligen har vi *de kollegiala* vars motiv är att de prioriterar den sociala dimensionen t ex i form av ett rikt och givande studentliv.

Målteorier av ovannämnda slag har blivit kritiserade för att de grundar sig på antagandet om den målrationella studenten som har på förhand uppsatta mål med sin utbildning, mål som styr val och handlingar. Longitudinella kohortstudier stödjer inte ett sådant antagande. En studie av Edwardsson Stiwne (ed.) (2002) visar att när studenterna vid studiestarten fick frågan vilka mål de hade med sina studier så var det en minoritet som kunde formulera ett konkret mål. Edwardsson Stiwne menar att det möjligen är så det är ”först när studenterna påbörjat en utbildning som de blir medvetna om sina mål, om sina förutsättningar och om sina drivkrafter” (Edwardsson Stiwne (ed.) 2005). I mötet med lärare och studiekamrater sker en socialisering som bl.a. inbegriper institutionella ramar för vilken kompetens som förväntas att studenten ska tillgodogöra sig. Det är en social påverkan där såväl den faktiska interaktionen som gällande policydokument kan få återverkan, och som får konsekvenser för engagemang och upplevelser av studiernas relevans (Powell & DiMaggio 1991; Roine Johansson 2002). Utifrån ett dylikt perspektiv utmanas idén att det är den enskilda individens självständighet, personlighet och egenskaper som styr de egna valen. Vad som istället lyfts fram är den sociala och kulturella kontextens betydelse när det gäller att förstå studenters val och handlande. Detta är något som vi har för avsikt att undersöka närmare i föreliggande studie där vi även är intresserade av att studera förekomsten av olika typer av motiv och strategier bland studenter med olika social bakgrund samt vilka förutsättningar och hinder detta skapar i fråga om arbetslivsanknytning. Det finns skäl att anta att studenter från studieovana miljöer har svårare att förverkliga sina motiv och strategier jämfört med kategorier från studievana miljöer där faktorer som språk, habitus, förebilder mm kan antas ha betydelse (jmf Bernstein 1977; Bourdieu 1997).

I detta sammanhang är det viktigt att lyfta fram att studenters drivkrafter inte enbart behöver vara ett uttryck för socialisation eller ett instrumentellt förhållningssätt. Förhållningssätt och strategier kan också ta form av meningssökande och meningsskapande identitetsprojekt där studenter använder sig av utbildningsinnehållet för att utveckla och konstruera yrkesidentiteter. Detta kan till exempel ske genom att studenter tillämpar och utvecklar kunskaper och kompetenser inom ramen för en personlig vision. Institutionella förutsättningar att utveckla dylika visioner relaterade till yrkesidentiteter kan till exempel ges inom ramen för examensarbete och/eller praktik där potentiella förutsättningar finns att omsätta identitetsarbete i jobb.

Referenser:

Ahrne, G., Roman, C. & Franzén, M. (2003). *Det sociala landskapet: En sociologisk beskrivning av Sverige från 1950-talet till början av 2000-talet*. Göteborg: Korpen.

Allvin, M., Aronsson, G., Hagström, T., Johansson, G. & Lundberg, U. (2006). *Gränslöst arbete – socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet.* Stockholm: Liber.

Almås, R., Karlsen, K. & Thorland, I. (1995). *Fra pliksamfunn til mulighetstorg. Tre generatjoner skriver sin ungdom.* Trondheim: Senter for bydeforskning.

Andréasson, U. (2005). *Studenterna och arbetslivet – förväntningarna på arbetslivet.* TCO granskar. Nr 5/05.

Arnesen, A-L. (2003). Construction of an 'outsider': Contradictions and ambiguities in institutional practices, Beach, Dennis & Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (ed.), *Democratic Education: Ethnographic Challenges.* London: Tufnell Press

Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control.* Vol3. Towards a Theory of Educational Transmission 2nd edition. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (2002). "Class and pedagogies: Visible and Invisible", in Halsey A.H., Lauder Hugh, Brown Phillip & Wells Amy Stuart (ed.) *Education. Culture, Economy, and Society.* Oxford & New York: Oxford University Press.

Brown, P. Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge driven Economy. *Journal of Education and Work, 16 (2),* 107-126.

Bogler, R. & Somech, A. (2002). Motives to study and socilization tactics among university students. *Journal of social psychology, 142 (2)*, 233-248.
Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1980). 'Utbildningssystemets ideologiska function', i Berner, Boel & Callewaert, Staf & Silverbrant, Henning (Eds.), Skola, ideologi och samhälle. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritik. Anföranden av Pierre Bourdieu*. Göteborg: Daidalos.
Brannen, J. & Nilsen, A. (2005). 'Individualisation, Choice and Structure: A Discussion of Current Trends in Sociological Analysis'. I *The Sociological Review, 53 (3),* 412–428.
Edvardsson Stiwne, E. (ed.) (2002). *Att börja på Y-programmet – förväntningar och verklighet – teknologers förväntningar på och erfarenheter av första terminen vid LiTH:s Y-program lärsåret 1999-00.*Linköping: Linköping universitet. Tekniska högskolans rapporter nr 2002:2.
Edvardsson Stiwne, E. (ed.) (2005). *Studentens första år. En jämförelse mellan 4 årskullar teknologstudenter.* Rapport nr 4. Utbildningsnämnden för teknisk fysik och elektronik. Institutionen för beteendevetenskap.
Eriksson, R. & Jonsson, J. O. (1998). Social Origin as an Interest-bearing Asset: Family Background and Labour-market Rewards among Employees in Sweden. Acta *Sociologica, 41, nr 1,* 19-36.
Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity. Buckingham: Open University.
Garsten, C. & Jacobsson, K. (ed.) (2004). Learning to be Employable - New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
Gesser, B. (1985). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning.* Lund: Arkiv förlag.
Gitz-Johansen, T. (2003). How teachers speak about ethnic minority students, Beach, Dennis & Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (ed.), *Democratic Education: Ethnographic Challenges.* London: Tufnell Press
Goldthorpe, J. H. (2002). "Problems of Meritocracy", in Halsey A.H., Lauder Hugh, Brown Phillip & Wells Amy Stuart (Eds.) *Education. Culture, Economy, and Society.* Oxford & New York: Oxford University Press.
Hansen, L. (2001). The *Division of Labour in Post-Industrial Societies.* Department of Sociology. Göteborgs University. Göteborgs Studies in Sociology No 5.
Higher Education and Graduate Employment in Europe. Final Report. (2000) Project funded by EC under the Targeted Socio-Economic Research (TSER).

Hultin, M. (1996). Arbetstillfredsställelse bland svenska arbetstagare. Hur inverkar arbetsförhållanden, kön, ålder och utbildning. *Arbetsmarknad & Arbetsliv, (2) 4,* 235-245.
Inglehart, R. (1977). *The Silent Revoluton.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
Johansson, R. (2002). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen: en skolbildnings uppkomst, spridning och utveckling*, Lund: Studentlitteratur.
Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund*: Studentlitteratur.
Mac an Ghaill, M. (1998). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling.* Buckingham: Open University Press.
Mottaz, C. J. (1985). The Relative Importance of Instrinsic and Extrinsic Rewards as Determinants of Work Satisfaction. *The Sociological Quaterly, 26 (3),* 365-385.
Oscarsson, E. & Grannas, D. (2002). ”Under- och överutbildning på 2000-talets arbetsmarknad”. I K. Abrahamsson m fl (ed) Utbildning, kompetens och arbete. Lund: Studentlitteratur.
Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Reserach and Evaluation Methods.* Newbury Park: Sage
Putnam, R. (2001). *Den ensamme bowlaren - Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*, Stockholm, SNS-förlag
Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (ed) (1991) *The new Institutionalism in Organizational analysis*, Chicago: University of Chicago Press.
Repstad, Pål (1998) *Sociologiskt perspektiv i vård, omsorg och socialt arbete.* Lund: Studentlitteratur.
Rolandsson, B. (2003). *Facket, informationsteknologin och politiken : strategier och perspektiv inom LO 1976-1996* Göteborg Studies in Sociology 16. Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
Rose, N. (1999). *Powers of Freedom – Reframing Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
SCB (2006a). *Universitet och högskolor. Social bakgrund bland högskolenybörjare 2005/06 och doktorandnybörjare 2004/05*. Sveriges officiella statistik. Statistiska meddelanden UF 20 SM 0602.
SCB (2006b). *Utbildningsstatistisk årsbok 2007.Universitet och högskolor – Grundutbildning*. UF O 524.
Sernhede, O. (2002). *AlieNation is My Nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sveriga. Stockholm: Ordfront*
Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel: Konstruktion av klass och kön.* Göteborg: Daidalos.
SOU 2001:1. Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen. Stockholm i februari 2001.

SOU 2005:66. Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål Slutbetänkande av Jämställdhetspolitiska utredningen. Stockholm 2005.

Theandersson, C. (2000). *Jobbet – för lön lust eller andra värden.* Monografi nr 73. Sociologiska institutionen. Göteborgs universitet.

Theandersson, C. (2003). *En miniutvärdering av program och kurser i vård- och omsorgsinformatik och administration vid institutionen för vårdvetenskap Högskolan i Borås.* Institutionen för vårdvetenskap, Högskolan i Borås.

Thunborg, C. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter : en studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Linköping studies in education and psychology, 64. Linköping: Linköpings Universitet.

Wrede-Jäntti, M. & Theandersson, C. (1999). *Ungdomars erfarenheter av arbetslöshet i Helsingfors, Reykavik och Göteborg.* Tema Nord 1999:552. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.

Åberg, R. (2002). ”Överutbildning – ett arbetsmarknadspolitiskt problem?” I K Abrahamsson m fl (red) Utbildning, kompetens och arbete. Lund: Studentlitteratur

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – En kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Skolverket

SKOLANS DEMOKRATIUPPDRAG FÖRSTÄRKS - OM RÄTTEN TILL SKADESTÅND FÖR KRÄNKANDE BEHANDLING

Kristina Bartley

> *Problemen började under höstterminen 2005 då S på rasterna blev jagad med järnrör och träkäppar av klasskamraten T. Detta ledde till att skolan förbjöd järnrör och träkäppar. T fortsatte att kränka S genom sparkar och slag i magen. Vid jultid fick S ett sammanbrott och han anförtrodde sig till sin klasslärare och sade att han inte ville leva längre. Läraren blev djupt skakad. (Skola A. Dnr 56-2006:1454, s. 1).*
>
> *S har vid flera tillfällen blivit utsatt för hot, sparkar och slag, med och utan tillhyggen. Det kan därför konstateras att han utsatts för annan kränkande behandling i lagens mening. (...) Barn- och elevombudet beslutar med anledning av det som framkommit i ärendet att framställa ett skadeståndkrav mot huvudmannen. (Skola A. Dnr 56-2006:145,4 s. 3, 6).*

Att motverka kränkande behandling är en del av skolans demokratiska uppdrag. Barns och elevers rättighet att inte bli diskriminerade eller kränkta regleras i flera lagar och förordningar som rör utbildningsområdet.[3] Sedan den 1 april 2006 har det demokratiska uppdraget förstärkts ytterligare, då lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever trädde i kraft. Lagen innebär bland annat att deras rättsliga status ökar eftersom de ges möjlighet att begära skadestånd om de utsätts för kränkande behandling (Prop. 2005/06:38). Citaten ovan är hämtade från det första beslutet om krav på skadestånd. Hittills har Barn- och elevombudet vid Skolverket ställt krav på åtta skolor att betala skadestånd för att de inte gjort tillräckligt för att förhindra kränkning av en elev (www.skolverket.se 2007-09-14).

Syftet med detta kapitel är att studera och analysera de beslutsunderlag som ligger till grund för skadeståndskraven, vilket görs utifrån Foucaults syn på makt. I beslutsunderlagen beskrivs fallen utifrån anmälarens respektive huvudmannens anförande samt Barn- och elevombudets utredning och bedömning. De frågor jag utgått från är: Vilka typer av kränkande behandling har an-

[3] Bland annat skollagen och läroplanerna men även brottsbalken, arbetsmiljölagen, socialtjänstlagen, FN:s Konvention om barnets rättigheter och Salamancadeklarationen. Källa: Prop. 2005/06:38 s 37ff.

mälts och gått vidare till krav på skadestånd och vad säger de om fenomenet kränkande behandling? Vilka motsättningar kan urskiljas i beskrivningen av de åtta fallen, dels från anmälaren sida och dels från skolans sida? Vilka brister i efterlevnaden av lagen framkommer i Barn- och elevombudets bedömning av fallen?

Kapitlet inleds med vad den nya lagen kan innebära ur ett elev- respektive skolperspektiv, därefter diskuteras definitionen av kränkande behandling samt Foucaults syn på makt. Därpå följer en genomgång av de olika typer av kränkningar som anmälts, motsättningar som förekommit samt brister i efterlevnad av lagen. Kapitlet avslutas med några reflektioner utifrån Foucaults syn på makt.

Vad innebär den nya barn- och elevskyddslagen?

Syftet med barn- och elevskyddslagen är att skapa trygga och demokratiska relationer och miljöer där barn och elever respekteras. Lagen omfattar förbud mot diskriminering och trakasserier relaterat till diskrimineringsgrunderna kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, sexuell läggning och funktionshinder. Den omfattar även förbud mot annan kränkande behandling. Lagen gäller för all verksamhet som omfattas av nuvarande skollag, det vill säga förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, grund- och gymnasieskola och kommuners vuxenutbildning, vilket innebär att ett stort antal barn, unga och vuxna berörs av den. Nytt med lagen är att den har ett barn- och elevperspektiv. Den utgår från barnens och elevernas behov och deras specifika situation och beroendeställning. Tidigare diskrimineringslagar har främst haft ett vuxenperspektiv och reglerat vuxnas beteenden och handlingar gentemot varandra i arbetslivet (Prop. 2005/06:38).

Skolverket har ett särskilt ansvar i att lagen följs och man har därför inrättat ett Barn- och elevombud för likabehandling, som har till uppgift att tillvarata barns och elevers enskilda rätt. Även de övriga diskrimineringsombudsmännen skall se till att lagen följs.[4] Samtliga ombudsmän har rätt att föra skadeståndstalan i domstol för ett barn eller en elev. Det är även möjligt för en elev att själv väcka talan mot skolhuvudmannen, men för de som är under 18 år krävs medgivande av vårdnadshavare (SOU 2004:50). Enligt Skolverket finns det en tendens till ökning av antalet anmälningar som rör kränkande behandling, år 2002 var det 292 anmälningar jämfört med 480 år 2006. Skolverket menar att en för-

[4] Jämställdhetsombudsmannen (JämO), Ombudsmannen för etnisk diskriminering (DO), Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning (HomO) samt Handikappsombudsmannen (HO). Källa: Skolverket 2006:9.

klaring till ökningen är att problemen faktiskt ökat, men att det också kan bero på att området uppmärksammas mer, både massmedialt och i skolors värdegrundsarbete. Det är dock för tidigt att säga vilken effekt den nya lagen har haft på denna ökning (Skolverket. 2006; www.skolverket.se 2007-07-07).

För skolorna innebär lagen ökade skyldigheter och ökat ansvar. Det ställs krav på aktivt målinriktat arbete för att förhindra diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling, vilket bland annat innebär att de är skyldiga att upprätta en likabehandlingsplan som skall följas upp och ses över varje år. I oktober 2006 trädde även en förordning i kraft som fastställer barns och elevers deltagande i arbetet med likabehandlingsplanerna, vilket innebär att likabehandlingsplanen skall upprättas, följas upp och ses över under medverkan av barnen eller eleverna. Utformning och omfattning av deras deltagande skall anpassas efter ålder och mognad (Förordning 2006:1083 i Skolverket 2006). Om det kommer till personals kännedom att ett barn eller en elev blivit utsatt har skolan handlingsplikt och utredningsskyldighet, och när det konstaterats att det förekommit kränkande behandling skall det fortsatta arbetet präglas av nolltolerans. Om huvudmannen, rektorn eller någon i motsvarande ledningsfunktion eller annan personal underlåter att fullfölja sina skyldigheter enligt lagens bestämmelser kan huvudmannen bli skadeståndskyldig. Det är alltså huvudmannen för skolan, oftast kommunen, som blir skadeståndsskyldig, inte personalen på skolan (Prop 2005/06:38). Huvudmannen kan välja att betala skadestånd, i annat fall går ärendet vidare till försök till förlikning och om det inte lyckas följer tingsrättsförhandlingar.

Definition av kränkande behandling

Vad är då kränkande behandling? Enligt Skolverket (2006) är begreppet kränkande behandling samlingsnamnet för kränkningar i form av diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling. Samtliga går emot principen om alla individers lika värde, och är ofta uttryck för makt och förtryck. Diskriminering och trakasserier är kopplade till de fem diskrimineringsgrunderna, medan annan kränkande behandling avser ett uppträdande utan diskriminerande inslag, och definieras som ett uppträdande som kränker ett barns eller en elevs värdighet. Mobbning ingår i detta begrepp men även andra former av kränkningar. En viktig utgångspunkt enligt Skolverket är att den enskildes upplevelse av kränkning alltid måste tas på allvar (a.a.).

I en informationsskrift som vänder sig till barn och elever skriver Barn- och elevombudet följande:

> *Känner du dig ledsen och blir illa behandlad på något sätt? Då kan du vara utsatt för kränkande behandling. Kränkningarna kan vara att någon skickat elaka mail, SMS eller liknande. Det kan även vara att man upprepade gånger blir retad för hur man ser ut, att man är blyg eller annorlunda. Kränkande behandling kan också vara tyst genom att man inte får vara med eller att andra himlar med ögonen när man säger något. Våld som slagsmål och olika hot är naturligtvis också kränkningar. Det kan ibland vara svårt att veta om du blivit kränkt eller inte, men skolan måste ta dig på allvar om du känner dig kränkt. (Informationsbroschyr från Barn- och elevombudet. www.skolverket.se 2007-08-19).*

Vad som framgår av texten är att definitionen av kränkande behandling är vid och omfattar olika typer av kränkningar, såväl textburen, verbal, psykosocial som fysisk kränkning. Även här betonas att det är individens subjektiva upplevelse av att vara kränkt som måste tas på allvar, vilket kan tolkas som rätt till respekt, delaktighet och inflytande, men även att få bekräftelse för sin självbild eller som Bauman uttrycker det, att bli bekräftad för sitt självporträtt (Bauman 1990).

Definitionen ger uttryck för vad Persson (2000) benämner individualisering, tillhörighetsreglering och ökad relationsmodernisering. Individualisering innebär individens möjlighet att vara den individ hon anser sig vara, tillhörighetsreglering individens relationer till andra, till samhället och vad man måste göra för att kunna säga att man tillhör en grupp, en organisation eller ett samhälle, och här ingår även samhälleliga föreställningar om hur individen måste vara för att uppfattas som en individ. Relationsmodernisering innebär att nästan alla relationer mellan individer och mellan individer och kollektiv blir utsatta för ett förändringstryck i riktning mot ömsesidig respekt och individuell integritet, vilket blir tydligt i relationer mellan över- och underordnade, enligt Persson.

Tillhörighetsreglering handlar också om distinktionerna ”vi” och ”de”, vilket inom sociologin även kan uttryckas i skillnaden mellan ingrupp och utgrupp. Ingruppen står för solidaritet och inbördes tillit, medan utgruppen står för fientlighet, misstänksamhet och aggressivitet (Bauman 1990). Rätten att få vara sig själv och att ingå i en gemenskap och bli respekterad kan även beskrivas med termerna frihet och beroende. Vilken grad av frihet en individ har eller inte har är en fråga om makt. Bauman ser makt som en möjlighet att handla, och makt blir på så sätt möjliggörande. Han skriver:

Att ha mindre makt eller vara maktlös betyder att man måste dämpa sina drömmar eller avstå från att försöka förverkliga sina syften eftersom de nödvändiga resurserna saknas. (...) Att ha makt är att kunna handla med relativt stor frihet; men att inte ha makt eller att ha mindre makt än andra betyder att den egna valfriheten begränsas av de beslut som andra fattar. (1990:141).

Foucaults syn på makt

Liksom Bauman menar Foucault att makt är möjliggörande. Huhtala (2004) skriver att Foucault ser makt som relationell, kontextuell och historisk. Makt finns i alla mänskliga relationer och är inte enbart begränsande utan också produktiv och möjliggörande. Foucault menar att där det finns makt finns det motstånd:

...att där makt finns, finns motstånd och att likväl, eller kanske just därför, motståndet aldrig står i utanförställning i förhållande till makten (Foucault 2002:105).

Överallt finns det motståndspunkter i vad han kallar för maktnätet, punkter som består av olika typer av motstånd: ”…. möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilda, isolerade, samordnade, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer; …” (2002:106), och de utgör den andra sidan i maktrelationen:

Liksom maktrelationernas nät till sist bildar en tät väv, som går tvärs igenom apparaterna och institutionerna utan att riktigt ta fäste där, går också motståndspunkternas svärm tvärs igenom samhällsskikten och individerna. (Foucault 2002:106).

Foucaults syn på makt kan delas in i olika former av makt: reglerande, disciplinär och pastoral (se Hermann 2004; Huhtala 2004; Lindgren 2007). Den reglerande makten, eller bio-politik, kan ta sig uttryck i regeringsformer för kontroll av befolkningen. Denna form av makt är totaliserande och riktar sig mot befolkningens livsföring. Den disciplinära makten riktar sig mot kroppen och är individualiserande, och den moderna subjektiviteten framstår som en produkt av tvång och disciplinering. Som subjekt är individen disciplinerad och kan ses som ett objekt för makten. Den pastorala makten gör individerna till subjekt för sig själva, den kräver en aktiv individ och att kontrollen ligger hos individen själv, till skillnad från den disciplinära makten (Huhtala 2004). Om pastoral makt skriver Huhtala:

…. power and subjugation are now seen to act ”through subjectivity instead of upon it. (Huhtala 2004:53).

Lindgren (2007) sammanfattar Foucaults syn på makt på följande sätt:

Makt i sig är således, enligt Foucault, inte liktydigt med en viss institution eller struktur. Och den är inte heller en förmåga eller ett resursinnehav som vissa personer är utrustade med. Makt är snarare synonymt med en elementär kraft, vilken är immanent i alla förekommande sociala relationer. Den kan förstås som en neutral kapacitet att verka, påverka och förändra. Och den är till sin karaktär relationell och operationell …. (2007:360).

Foucault var intresserad av maktens utövning och ansåg därför att studier av makt skulle inriktas på de praktiker i vilka de utövas samt hur de underordnade påverkades (Lindgren 2007). Med utgångspunkt i Foucaults syn på makt anser Hermann (2004) att pedagogik kan ses som en specifik maktform eller ledarkonst:

Vi kan med Foucault uppfatta uppfostran, utbildning och undervisning som en rad metoder och tekniker som siktar på produktion av individer med hänsyn till bestämda mål. Dessa metoder och tekniker kan uppfattas som undervisning, utveckling, underkastelse, dialog, lek med mera … (2004:86).

I den moderna maktutövningen formas individerna och deras relationer till varandra genom olika metoder, vilket kan innebära att man individualiserar, differentierar, jämför, homogeniserar, hierarkiserar och utestänger vissa individer. Dessa metoder leder till normalisering, gemensamma normer för hur vi ska handla i olika sammanhang (Hermann 2004. Se även Foucault 2003).

Bartholdsson (2003) menar att den disciplinerande och normaliserande maktutövningen i skolan handlar om att försöka hantera mångfald och skapa ordning och nyttiga individer. Hon diskuterar även relationen mellan lärare och elev/föräldrar och vikten av att man som lärare förvaltar makten rätt. Hon skriver:

På så sätt är, lärare, liksom elever och föräldrar, systemets fångar. Alla lever i sitt eget korstryck av förväntningar från olika håll. Alla försöker så gott det går att göra rätt. Men precis som att elever, som befinner sig längst ner i skolans maktstruktur, har möjligheter att utveckla strategier för att hantera sin tillvaro i systemet, har också lärare handlingsutrymme.

Detta måste förvaltas väl eftersom lärare har makt över elever och står som auktoriteter i förhållande till föräldrar. Därför är det av största vikt att som lärare reflektera över hur denna makt förvaltas. (2003:144).

Även Persson (2003) har studerat skolans maktutövning utifrån Foucaults syn på makt och menar att makt främst är makt- och motståndsrelationer. Vidare påpekar han att även om maktrelationen mellan ett litet barn och en vuxen kan framstå som ofördelaktig kan makt, om det definieras som att frambringa, förändra och hindra handlande, innebära att barnet kan utöva makt om det får den vuxne att handla. Detta varierar dock beroende på hur relationen mellan barn och vuxen ser ut och i vilken grad barnet befinner sig i den vuxnes våld. Han skiljer även på flyktiga respektive tröga maktrelationer. Den flyktiga innebär att individerna är jämställda beträffande sanktionsmöjligheter, den tröga innebär att maktutövningen är ojämlik och som exempel nämner han relationen mellan lärare och elev, där läraren förfogar över fastställda rättigheter att sanktionera en elevs handlande. Men ytterst bestäms lärarens handlingsutrymme av de lagar och förordningar som styr utbildningssystemet.

Olika typer av kränkande behandling

Hittills har skadestånd begärts för sex pojkar och två flickor. Besluten om skadeståndskrav har tagits under perioden september 2006 till september 2007. I tabell 1 redovisas skola, kön, vilken årskurs eleven gick i vid tiden för anmälan, former av kränkningar samt skadeståndsbelopp.[5]

[5] Även om handlingarna är offentliga har jag valt att inte använda skolornas namn utan benämner dem från A till H.

Skola	Kön och årskurs	Kränkning	Skadeståndsbelopp
A	Pojke år 2	Hot, sparkar, slag med eller utan tillhyggen	50 000 kr
B	Pojke år 6	Slängd på ett bord, ansiktet tryckt mot bord, sugen i ansikte och mun med spånsug	25 000 kr
C	Pojke år 3	Retad, provocerad och hotad	25 000 kr
D	Flicka år 6	Utfryst, nedsättande kommentarer och blickar	40 000 kr
E	Pojke år 3	Slagen, knuffad, retad, nedsättande kommentarer	25 000 kr för kränkning, 6 300 kr för sveda och värk
F	Pojke år 2	Utfryst, verbala kränkningar	10 000 kr
G	Flicka år 9	Utfryst, verbala kränkningar, hotad, sten i huvudet, benen undandragna	75 000 kr, inklusive sveda och värk
H	Pojke år 7	Utfryst, verbala kränkningar, hot, via sms, bildburen kränkning, olaga frihetsberövande genom fasttejpning	150 000 kr

Tabell 1. Sammanställning av de åtta fall som gått vidare till begäran av skadestånd

Källor: Dnr 56-2006:1454; Dnr 56-2006:227; Dnr 56-2006:2417; Dnr 56-2006:1873; Dnr 55-2006:2399; Dnr 56-2006:2814; Dnr 56-2006:1816; Dnr-55-2007:1906.

Samtliga fall rör grundskolan, årskurs 2-9, inga fall från förskolan eller vuxenskolan finns hittills bland skadeståndskraven. Kränkningarna har i sju fall varit återkommande och pågått under längre eller kortare tid och utförts av elever mot andra elever. I ett fall har kränkningen utförts av en lärare och inträffat vid ett tillfälle. Skadeståndbeloppen varierar mellan 10 000 konor och 150 000 kronor. I förarbeten till lagen framgår att kränkningens art och omfattning har betydelse för skadeståndets storlek, och att avsiktlig diskriminering leder till högre skadestånd än oavsiktlig (Prop 2005/06:38). Vidare kan ersättning utgå för sveda och värk, vilket har skett i två fall. Som framgår av tabellen förekommer olika typer av kränkande behandlingar, och det rör sig oftast om en kombination av flera typer av kränkningar i ett och samma fall. Kränkningarna har varit såväl fysiska, verbala, psykosociala som text- och bildburna. De verbala kränkningarna har varit vanligast.

Verbala kränkningar

I sex fall har det förekommit verbala kränkningar som handlat om nedsättande kommentarer om elevens klädsstil, utseende eller beteende. I en anmälan anges att en flicka i årskurs fem som främst var utsatt av två andra flickor fått höra viskningar och fniss, och fått pikar om sina kläder (Skola E. Dnr 56-2006:2417, s. 1.). En pojke i årskurs två har av en annan pojke fått höra att han ritar fult och att han är sämre än de andra eleverna i klassen. Ytterligare en annan pojke i årskurs två har blivit kallad för fula ord (Skola D. Dnr 55-2006:2399, s. 1). I en annan anmälan framkommer att en pojke i årskurs fyra blivit retad för sin övervikt, och en flicka slutligen i årskurs nio har blivit kallad för CP-unge.

Psykosociala kränkningar

I fyra fall förekommer psykosocial kränkning i form av utfrysning. Eleverna har upplevt att de är ensamma och att de utesluts från den sociala gemenskapen i klassen. Som exempel kan nämnas en flicka i årskurs fem som inte har några kamrater och som inte blir tillfrågad om hon vill vara med. Hon sitter ofta för sig själv och går och gömmer sig på rasterna. (Skola E. Dnr 56-2006:2417, s. 1). I en annan anmälan framkommer att en flicka i årskurs nio blev utfryst, vilket beskrivs på följande sätt.

> *E var ensam i klassen och utfryst av alla elever där. Ingen talade med henne eller inkluderade henne i klassen. Hon satt själv under de flesta lektionerna. Om hon satte sig bredvid någon elev i klassen flyttade klasskamraten på sig. (Skola G. Dnr 55-2006:1816, s. 2).*

Även en pojke i årskurs två har varit utsatt för utfrysning. Han har inte haft någon att leka med på rasterna, speciellt inte när den pojke som utsatt honom för kränkningar varit i skolan. Han har också blivit bortkörd från sandlådan när han lekt med andra barn av den som kränker honom (Skola F. Dnr 56-2006:2814, s. 1). En pojke i årskurs sju upplevde att en av de andra pojkarna i klassen försökte utesluta honom från gemenskapen.

> *A upplevde att B försökte frysa ut honom från kompisarna i klassen. B tog bland annat med sig pengar till skolan och köpte godis till alla eleverna i klassen utom A. De elever som tidigare umgåtts med A började umgås endast med B. (Skola H. Dnr 55-2007:1906, s. 1).*

Utifrån skolans perspektiv anges det i flera fall vara en självvald ensamhet, men utifrån elevens perspektiv kan det snarare handla om att undgå att bli kränkt. I ett fall drar sig eleven ofta undan på rasterna och vid ett tillfälle gömmer hon sig på toaletten och skickar ett sms till sina föräldrar och talar om att flickorna i klassen är dumma mot henne (Skola E. Dnr 56-2006:2417, s. 2). Skolan däremot menar att ensamheten är självvald:

> *Rektorn följde upp elevvårdskonferensen med R:s mentorer. De uppgav att R ofta försvann under rasterna och att någon av rastvärdarna då gick in och hämtade henne. Mentorerna upplevde att klasskamraterna försökte få med R men att hon inte ville vara med. (Skola E, Dnr 56-2006:2417, s. 4).*

Även i ett annat fall, där skolan ansåg att eleven inbillade sig att hon blev kränkt, menade skolan att ensamheten var självvald:

> *E:s uppfattning om att hon var utfryst delades inte av hennes klasskamrater eller lärare. De tillstod att hon ofta var ensam men de ansåg att hennes ensamhet var självvald. Kamraterna upplevde att E avvisade deras försök att närma sig henne. (Skola G. Dnr 55-2006:1816, s. 4).*

Eleven däremot hänvisar till bristen på tillit gentemot sina klasskamrater. I anmälan framkommer att:

> *Påståendet om att E avvisat sina klasskamrater stämmer inte. Hon har dock fått svårare att lita på eleverna i klassen. (Skola G. Dnr 55-2006:1816, s. 5).*

Fysiska kränkningar

I flera fall har eleverna utsatts för allvarliga och brutala fysiska kränkningar. I en anmälan uppges att en pojke i årskurs två utsatts för fysisk kränkning och hot av andra elever. Han har vid flertal tillfällen blivit sparkad och slagen, med och utan tillhyggen samt blivit hotad. Kränkningarna har bland annat bestått i att pojken på rasterna blivit jagad med järnrör och träkäppar. Han har även blivit sparkad och slagen i magen. Han har också vid ett annat tillfälle blivit slagen med en tjock träbräda. Framför allt har det varit en annan elev som kränkt honom.

Ett fall rubriceras som olaga frihetsberövande och har därför det högsta kravet på skadestånd. En pojke har vid två tillfällen blivit fasttejpad, första gången vid en stolpe och andra gången vid ett träd. Vid båda tillfällena har ett stort antal

andra elever stått och tittat på. Vid första tillfället filmade en elev händelsen och filmen lades ut på Internet. Vid det andra tillfället filmade flera andra elever fasttejpningen med sina mobiltelefoner och även vid detta tillfälle lades filmen ut på Internet.

> *Det var under en lunchrast och A pratade med en annan elev när två elever med kraftigt våld tog tag i A och tejpade fast honom vid ett träd på skolgården. A blev tejpad över hela kroppen, bland annat över munnen och huvudet. Den elev som var med och tejpade fast honom första gången var även med vid andra tejpningen. (Skola H. Dnr 55-2007:1906, s. 2-3).*

I en annan anmälan anges att en pojke i årskurs sex har blivit utsatt för kränkning av en lärare. Eleven fick under en lektion en tillsägelse av läraren att inte tugga tuggummi, varvid eleven slängde ut tuggummit. Läraren fick dock senare under samma lektion ett vredesutbrott:

> *Senare under samma lektion lekte A med dammsugaren som är avsedd att suga sågspån med. Läraren fick då ett vredesutbrott och tog tag i A, slängde honom på ett bord och tryckte ner ansiktet hårt mot bordet. Läraren tog samtidigt tag i dammsugaren och sög A först i ansiktet och sedan i munnen. (Skola B. Dnr 56-2006:1873, s. 1)*

I ytterligare två fall förekommer någon form av fysisk kränkning. En pojke i årskurs två har blivit knuffad och slagen av sina klasskamrater, och en flicka i årskurs nio fick vid ett tillfälle en sten i huvudet och benen undandragna.

Text- och bildburna kränkningar

I ett fall förekommer textburen kränkning i form av hotbrev som vid olika tillfällen skickas hem till eleven. Eleven hade under en period varit borta från skolan och i breven angavs att hon skulle få problem om hon kom tillbaka. Hon ”skulle få ett helvete om hon kom till skolan” och inte heller skulle hon tro att hon var ”trygg med sin assistent.” (Skola G. Dnr 55-2006:1816, s. 2). Breven utreddes av polis, och de rapporterades till antimobbningsgruppen på skolan och till ansvarig lärare. Ingen av eleverna medgav dock eller kände igen dessa kränkningar. I ett annat fall förekommer som tidigare nämnts bildburen kränkning i form av att kränkningarna filmats och lagts ut på Internet. Eleven har även fått hot via sms.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de olika typerna av kränkande behandlingar kan ses som makt i varierande grad av synlighet. De kan också ses som olika makttekniker i Foucaults mening, olika maktutövningar varigenom indi-

viden skapas i dominansrelationer (se Hermann 2004). De kan även förstås utifrån begreppen individualisering och tillhörighetsreglering (Persson 2000). De verbala kränkningarna eleverna utsätts för såsom kommentarer om klädsstil, beteende eller utseende, inkräktar på deras möjlighet att vara den individ de är eller vill vara, och begränsar deras handlingsutrymme. De psykosociala kränkningarna kan förstås utifrån begreppet tillhörighetsreglering, eleverna utestängs från gruppen genom att bli utfrysta. I några av de fall där det förekommit psykosociala kränkningar är det tydligt att det är de vuxna i skolan som haft tolkningsföreträde, ensamheten ansågs vara självvald, medan eleverna snarare verkar ha försökt undgå att bli kränkta. Ensamheten har varit påtvingad, och kan ses som en strategi att hantera tillvaron i systemet. Utifrån Foucaults diskussion om motstånd kan det ses som ett nödvändigt motstånd.

Olika uppfattningar om vad som är kränkande behandling

Den främsta motsättningen som framkommer är skilda uppfattningar om vad som anses vara kränkande behandling, vilket förekommer i fem fall. I flera skolor har man utgått från begreppet mobbning vilket inte omfattat de kränkningar eleverna blivit utsatta för. Detta har fått till konsekvens att elevernas subjektiva upplevelser inte tagits på allvar, och i vissa fall finns även en tendens till individualisering och differentiering.

Individens subjektiva upplevelse tas inte på allvar

Enligt Skolverket (2002a) är en vanlig missuppfattning att skolor tror att det bara är mobbning som utgör kränkande behandling, vilket även framkommer i mitt material. I flera fall förekommer att elevens/föräldrars upplevelse inte anses vara mobbning enligt skolans definition, och det som skett har bagatelliserats.

> *A började vid Brukskolan hösten 2005 i årskurs 2. Redan efter någon dag började de andra eleverna reta, knuffa och slå honom och kalla honom fula ord. Skolan ansåg dock att det inte handlade om mobbning och A fick inte någon hjälp. Modern fick höra att de andra eleverna bara ”testade” A för att han var ny. (Skola D. Dnr 55-2006:2399, s. 1).*

Vid ett möte åtta månader senare fortsatte läraren att hävda att A inte var mobbad utan menade att det var lekar som ibland spårade ur (Skola D. Dnr 55-2006:2399, s. 1). Skolan gick även ut i lokalpress och vidhöll att eleven inte var mobbad, vilket försvårade situationen ytterligare. ”I mitten av oktober uppgav rektorn i lokalpressen att A inte var mobbad. Efter detta kunde A inte gå ut ur huset utan att elever skrek till honom att han ljög. A mådde ändå sämre av

att inte bli trodd.” (Skola D. Dnr 55-2006:2399, s. 2). Det framkommer även i anmälan att skolan inte pratat med eleven om vad som hänt eller försökt reda ut händelser och bråk.

> *Varken kuratorn eller rektorn har pratat med honom för att höra hur han upplevt saker eller hur han mått. (Skola D. Dnr 55-2006:2399, s. 3).*

I ett annat fall menar anmälaren att skolan ansåg att flickan inbillat sig att det varit kränkande behandling:

> *Personalen i skolan ansåg att E inbillade sig att hon blev kränkt och att hon hittade på saker, bl.a. att eleverna bytte plats om E satte sig bredvid någon. Personalen ansåg även att E sökte uppmärksamhet och stötte bort de andra eleverna i klassen. E påtalade till rektorn och lärare att eleverna sade elaka saker om henne, men personalen trodde att E hört fel och ansåg att hon istället borde tänka positivt. (Skola G. Dnr 55-2006:1816, s. 1).*

I två fall menar skolan att det inte är mobbning utan konflikter (Skola F. Dnr 56-2006:2814, s. 2;Skola H. Dnr 55-2007:1906, s. 3). Som exempel kan nämnas fallet med pojken som blev fasttejpad. I anmälan framkommer att skolan till en början inte ansåg att det var mobbning. Huvudmannen anger att:

> *Konflikten mellan A och B, som A:s mor anser är mobbning, har pågått sedan december 2005 och fram till april 2007 när modern höll A hemma. Skolans bild är att det varit A som kränkt andra elever i många sammanhang. Av uppgifter som inkommit till Skolverket anser skolan att det inte varit fråga om någon mobbning under årskurs 6, utan båda eleverna hade lika stor del i konflikterna. (Skola H. Dnr 55-190,6 s. 3).*

Det är inte enbart en snäv tolkning av begreppet kränkande behandling som medför att individens subjektiva upplevelse inte tas på allvar. Det förekommer även exempel på att allvaret i situationen inte uppmärksammas av de vuxna:

> *Den 18 maj blev S och de andra eleverna i klassen jagade av T med en pinne. En av eleverna ropade länge på hjälp innan någon av lärarna tog situationen på allvar. Eleven fick ropa många gånger innan läraren tog pinnen från T. De tre övriga lärarna reagerade inte på situationen överhuvudtaget. (Skola A. Dnr 56-2006:145, s. 2).*

Eller att föräldrars upplevelser inte tas på allvar.

> *Föräldrarna bad från början klassläraren att hålla uppsikt över R, särskilt under rasterna, och berätta om något hände. Läraren sa dock att allt verkade bra. Under vårterminen 2006 uppgav läraren fortfarande att allt verkade bra trots att föräldrarna var oroliga för sin dotter som alltid var ensam i skolan. (Skola E. Dnr 56-2006:21417, s. 1.)*

Tidigare utredningar som gjorts vid Skolverket har visat att det är vanligt att skola och hem har olika uppfattningar om en elev är utsatt för kränkningar eller inte (Skolverket 2002a, se även Persson 2000). I de fall där skola och föräldrar/elev har olika uppfattningar framkommer tydligt att det är skolans företrädare som har haft tolkningsföreträde. Oenigheten mellan anmälare och skola aktualiserar frågan om vem som egentligen äger makten att definiera vad som är kränkande behandling (jmf Hägglund 1996:25). I tidigare tillsynsärenden har Skolverket gjort bedömningen att det är den enskilde elevens känsla och inte skuldfrågan eller skolans eventuella kriterier för vad som är kränkande eller inte som ska vara avgörande för skolans ansvar att utreda händelser eller vidta åtgärder:

> *Skolornas skyldighet att vidta åtgärder får alltså inte inskränkas av en stelbent begreppsanvändning i de lokala styrdokumenten som medför att skolan avstår från att utreda förhållandena och vidta åtgärder. (Skolverket. 2002:7).*

I och med den nya lagen förtydligas detta ytterligare och i samtliga sex fall har Barn- och elevombudet gjort bedömningen att det är frågan om kränkande behandling enligt barn- och elevskyddslagen.

Individualisering och differentiering

Det finns även en tendens att se den utsatta eleven själv som problemet, vilket får till följd att de åtgärder skolan vidtar inriktas på att förändra beteendet hos den elev som är utsatt (jmf Skolverket 2002a:15). I ett fall beskriver anmälaren följande:

> *Föräldrarna har sedan årskurs 1, läsåret 2002/03 försökt uppmärksamma skolan på att C var utsatt för kränkningar. Skolan uppgav dock att det inte var mobbning enligt skolans definition. De ansåg att C var utåtagerande och att det var han som var problemet. (Skola C. Dnr 56-2006:2277, s 2.).*

Skolans åtgärder inriktades på elevens beteende, och personalen på skolan försökte hantera situationen genom att påminna honom om att man inte får slåss. I det handlingsprogram som upprättats för honom var huvudmålet att han skulle lära sig hantera konflikter och respektera andra människors egenvärde (Skola C. Dnr 56-2006:2277, s. 2, 3).

Likaså i båda fallen där skolorna ansåg att det rörde sig om konflikter och inte mobbning, menade de att eleverna själva varit vållande till konflikterna. I ett av fallen menar skolan att deras arbete med pojken inte varit framgångsrikt eftersom de inte lyckats få honom att se sin del i dessa (Skola D. Dnr 55-2006:2399 s 4). I båda fallen gör dock Barn- och elevombudet bedömningen att det är kränkande behandling. Att eleven i det ena fallet agerat aggressivt på kränkningarna ändrar inte bedömningen eftersom det framkommer, både från anmälaren och huvudmannen, att han blivit retad, provocerad och hotad (Skola C. Dnr 56-2006:2277, s. 5.).

Här är skolorna således av den uppfattningen att det är den utsattes beteende som skall rättas till, vilket utifrån Foucault kan tolkas som disciplinerande och normaliserande maktutövning (jmf Bartholdsson 2003). Genom disciplinering skall individen normaliseras och framtvinga homogenitet. Foucault skriver att det disciplinära straffet har till funktion att minska avstegen från ordningen och det bör vara korrektivt och rätta till de brister individen har, vilket kan åstadkommas genom dressyrmekanismer (Foucault 2003). Åtgärderna skolorna vidtar leder till både individualisering och differentiering i Foucaults mening. Individualisering genom att åtgärderna riktar sig till den enskilde eleven i syfte att den skall bli bättre, och differentiering genom att insatserna inriktas på bestämda sidor av elevens beteende. I de ovan nämnda fallen disciplineras eleverna genom vuxnas maktutövning eftersom vuxna anser att bristen finns hos eleverna, men även genom självtekniker, då eleverna själva görs ansvariga för att korrigera sitt beteende under ledning av lärarna. Utifrån Perssons (2003) syn på makt utgör relationen även en trög maktrelation, relationen är ojämlik och det är läraren som förfogar över sanktionsmöjligheterna. Åtgärderna har främst varit inriktade på eleverna och att förändra deras beteenden, man har inte inriktat sig på personalens bemötande och handlande gentemot eleverna och föräldrarna. Endast i ett fall har detta skett, när en elev upplevt sig kränkt av en lärare.

Konsekvenser och svårigheter från ett elev- respektive skolperspektiv

I de olika fallbeskrivningarna framkommer att då elevens/föräldrars upplevelser inte tas på allvar får detta vissa konsekvenser för eleven, men det säger

också något om de svårigheter som kan finnas för personalen i skolan. Några konsekvenser för de utsatta eleverna kan vara:

- Negativ självbild.
- Kränkning i dubbel bemärkelse.
- Brist på delaktighet och inflytande.
- Brist på förtroende och tillit till personal, men även till andra elever.
- Att inga åtgärder sätts in.

Att inte tas på allvar kan få negativa konsekvenser för den utsattes självbild, och att först bli kränkt och sedan inte trodd av de vuxna i skolan kan framstå som kränkning i dubbel bemärkelse, och de vuxna i skolan blir på sätt och vis också delaktiga i att kränka eleven. Som exempel kan nämnas ett fall där föräldrarna vill att deras pojke dels skulle få upprättelse för att han utsatts för kränkande behandling, och dels att skolan skulle göra klart för honom att han är trodd (Skola F. Dnr 56-2006:2814, s. 2). Att inte tas på allvar visar även brist på delaktighet och inflytande. Enligt Näsman (2004) bygger barns och elevers delaktighet på deras eget aktörsskap, men även på hur andra förhåller sig till det. I de fall där eleverna inte blir tagna på allvar handlar det inte om inflytande. De kommer till tals, men eftersom deras åsikter inte tas på allvar och inte får någon reell betydelse framstår det inte som något egentligt inflytande, utan snarare som åsiktsyttringar som inte beaktas och kan betraktas som skendemokrati (jmf Hart 1997). Delaktighet, inflytande och ansvar kan utifrån ett elevperspektiv ses som en disciplineringsteknik för att få självständiga individer (jmf Huhtala 2004), men då krävs att vuxna är beredda att lyssna och respektera vad som sägs. Konsekvensen av att inte bli trodd kan även innebära att eleven tappar förtroendet för personalen och därför inte talar om vad som händer.

> *S har inte förtroende för personalen och talar därför inte alltid om när saker händer. Det är istället ofta modern som kontaktar skolan och informerar om händelser som S berättat om hemma. (Skola A. Dnr 56-2006:1454, s. 2).*

Slutligen kan det innebära att inga åtgärder sätts in för att komma tillrätta med kränkningarna.

I de olika fallbeskrivningarna framkommer även att det ur ett skolperspektiv kan innebära vissa svårigheter. Några av dessa är:

- Att avgöra när det är kränkande behandling.
- Att upptäcka kränkande behandling.
- Konflikter med föräldrar försvårar samarbete och åtgärder.

- Att åtgärder bestäms men inte utförs.
- Oenighet bland personal.

När det gäller dilemmat att kunna avgöra när det är kränkande behandling kan Barn och elevombudets bedömningar vara en vägvisare. Barn och elevombudet menar att kränkande behandling rör sig om uppträdanden som kränker elevens värdighet. Bagatellartade företeelser som är naturliga på det stadium det förekommer och ordinära bråk mellan barn i lägre åldrar utesluts därför (Skola F. Dnr 56-2006:2814, s. 4). Barn och elevombudet framhåller även att det är skillnad mellan retsam jargong och mobbning och hänvisar till att ett barn eller en elev inte kan sägas vara kränkt i lagens mening så snart de är inblandade i ett bråk eller en konflikt så länge beteendet är ömsesidigt. Men om det inte är på lika villkor och en elev ger klart uttryck för att hon eller han känner sig kränkt och illa behandlad av det bråk som pågår, måste elevernas uppträdande gentemot denne anses som kränkande. Av detta går att utläsa att om ett bråk eller en konflikt inte är på lika villkor, och om en elev klart uttrycker att han/hon känner sig kränkt är det kränkande behandling. Men då uppstår frågan, vad händer om eleven inte kan eller vågar uttrycka detta?

Det finns även exempel på att det är svårt att upptäcka när det sker kränkande behandling. Det är svårt att ha uppsikt överallt, vilket kan medföra att händelserna inte följs upp. I ett fall framkommer att skolan är svårövervakad och att de därför avser att utveckla rastvaktssystem (Skola H. Dnr 55-2007:1906, s. 5). I undersökningar som Skolverket (2002a) gjort framkommer att ofta sker den kränkande behandlingen på annan tid än lektionstid, till exempel utomhus, i korridorerna, i uppehållsrum och vid toaletterna och därför är det viktigt att vuxna finns tillgängliga vid dessa platser. Vidare betonas att skolorna måste i det förebyggande arbetet förstå omfattningen av det tillsynsansvar för eleverna som skolan övertar från föräldrarna i samband med fullgörandet av skolplikten (2002a). I en undersökning som gjorts om kränkande handlingar och informella miljöer utifrån ett elevperspektiv framkommer dock att kränkande handlingar förekommer överallt på skolan och kan hänföras till personer och sammanhang snarare än till vissa miljöer och platser (Skolverket 2002b). Med andra ord är det inte lätt att som vuxen finnas överallt och lagen ställer därmed krav på ökad övervakning.

I samtliga fall förekommer konflikter med föräldrar som försvårar samarbete och åtgärder, i de flesta fall är det konflikten om det är kränkande behandling eller inte som är utgångspunkten, eller att föräldrar anser att skolan inte kan trygga elevernas säkerhet. Men det kan även handla om att man är oenig om vad som skall göras för att komma tillrätta med den kränkande behandlingen. Det förekommer även att åtgärder bestäms men inte utförs, vilket kan bero på

bristande kommunikation mellan olika parter. Även meningsskiljaktigheter bland personal förekommer, till exempel om åtgärder ska vidtas eller inte, vilket aktualiserar frågan om vems är ansvaret. När ska det anses vara skolans ansvar och när är det hemmets?

Brister i efterlevnad av lagen

Med utgångspunkt i Barn- och elevombudets bedömningar av de enskilda fallen framkommer ett antal brister i efterlevnaden av lagen. Dessa kan delas in i fyra kategorier; bristande utredning (§ 8 i lagen), bristande åtgärder (§8 i lagen), brister i förebyggande arbete (§7 i lagen) och brister i likabehandlingsplanen (§6 i lagen). I tabell 2 görs en sammanställning av de brister som framkommit på respektive skola, utifrån de fyra kategorierna.

Skola	**Utredning**	**Åtgärd**	**Förebyggande**	**Likabehandlingsplan**
A	Ingen	Ej tillräckliga		Synliggör inte arbete mot trakasserier. Inget stöd för hur elever och personal skall agera vid kränkande behandling. Inga rutiner för uppföljande insatser. Inga rutiner för hur dokumentation av ärendet ska ske.
B	Brist i utredningsskyldighet. Föräldrar kontaktades inte med en gång.			
C		Avsaknad av konkreta åtgärder. Bristande dokumentation. Bristande information till föräldrar.		Synliggör inte arbete mot alla former av diskriminering. Inget stöd för hur elever och personal skall agera vid kränkande behandling. Inga rutiner för uppföljande insatser. Inga rutiner för hur dokumentation av ärendet ska ske.

Skola	Utredning	Åtgärd	Förebyggande	Likabehandlingsplan
D	Brist i utredningsskyldighet. Sent agerande.	Ej tillräckliga. Fel fokus i åtgärd.	Inga konkreta förebyggande åtgärder vidtagits.	Saknas konkreta, planerade förebyggande åtgärder. Inget stöd för hur elever och skolpersonal skall agera vid kränkande behandling. Inga rutiner för uppföljande insatser. Inga rutiner för hur dokumentation av ärendet ska ske.
E		Sent agerande. Fel fokus i åtgärd.	Inga specifika förebyggande åtgärder vidtagits för utsatt elev.	Handlar enbart om mobbning. Inga konkreta förebyggande åtgärder att genomföra under året. Inga rutiner för uppföljande insatser. Inga rutiner för hur dokumentation av ärendet ska ske.
F	Brist i utredningsskyldighet. Sent agerande. Bristfällig dokumentation av utredning.	Ej tillräckliga. Fel fokus i åtgärd. Inga långsiktiga lösningar. Ingen utvärdering av åtgärder. Bristfällig dokumentation av åtgärder.		Inga konkreta förebyggande åtgärder att genomföra under året. Framgår inte vem som är ansvarig för genomförande och när åtgärder ska äga rum. Ingen kartläggning av situationen på skolan. Inga rutiner för vad som ska göras om vuxen kränker elev. Inga rutiner för uppföljande insatser. Framgår inte om elever och föräldrar varit delaktiga i upprättandet av planen. Planen har inte fungerat i praktiken, då beslutade åtgärder inte ägt rum.

Skola	Utredning	Åtgärd	Förebyggande	Likabehandlingsplan
G	Brist i utredningsskyldighet. Sent agerande. Utredning inte tillräckligt långtgående.	Saknats medvetet aktivt långsiktigt arbete. Fel fokus i åtgärder. Sent agerande. Bristfällig dokumentation av åtgärder.	Konkreta förebyggande arbete har till stor del saknats.	Synliggör inte arbetet mot diskriminering. Inga konkreta förebyggande åtgärder att genomföra under året. Framgår inte vem som är ansvarig för genomförandet och när åtgärder ska äga rum. Ingen kartläggning av situationen på skolan. Inga rutiner för vad som ska göras om vuxen kränker elev. Inga rutiner för uppföljande insatser. Inga rutiner för hur dokumentation ska ske. Framgår inte om elever och föräldrar varit delaktiga i upprättandet av planen.
H	Brist i utredningsskyldighet. Utredning inte tillräckligt långtgående.	Ej tillräckliga. Inte vidtagit de åtgärder som rimligtvis kan krävas för att kränkningarna ska upphöra. Sent agerande.	De förebyggande åtgärderna för att förhindra fortsatt kränkning har ej varit tillräckliga.	Saknas aktuell kartläggning av verksamhetens behov. Inget stöd för hur elever och skolpersonal skall agera vid kränkande behandling. Framgår inte om elever varit delaktiga i upprättandet av planen.

Tabell 2: Sammanställning av brister i efterlevnad av Barn- och elevskyddslagen i de åtta skolorna

Källor: Dnr 56-2006:1454; Dnr 56-2006:227; Dnr 56-2006:2417; Dnr 56-2006:1873; Dnr 55-2006:2399; Dnr 56-2006:2814; Dnr 56-2006:1816; Dnr 55-2007:1906.

Brister i utredningsskyldighet

Resultatet visar ett antal brister i utredningsskyldighet. I ett fall görs ingen utredning överhuvudtaget. I flera fall förekommer att utredningarna inte görs med en gång. Som exempel kan nämnas ett fall där kränkningarna påtalades vid ett flertal tillfällen men utredningen startade först långt senare, vilket hade till konsekvens att även åtgärderna försenades. I en annan utredning har man inte varit tillräckligt grundlig, vilket innebär att man inte har gjort en analys av orsaken till uppgifterna om kränkning, och skolans utredning har inte heller varit tillräckligt långtgående. I det aktuella fallet hade det enligt Barn- och elevombudet behövts en mer omfattande utredning för att sedan kunna utforma fortsatta åtgärder (Skola F. Dnr 56-2006:2814). I ett annat fall bedömer barn- och elevombudet att skolan inte gjort tillräckligt för att utreda omständigheterna kring de aktuella kränkningarna (Skola H. Dnr 55-2007:1906, s. 6). Ytterligare brist i utredningsskyldighet är att dokumentationen varit otillräcklig. I ett annat fall slutligen har man brustit i utredningsskyldighet genom att föräldrar inte kontaktats så snart kränkningen skett. Detta gäller det fall där en lärare kränkte en elev. Rektorn fick samma dag som kränkningen ägde rum av läraren veta vad som hänt, och anmodar läraren att kontakta elevens familj, vilket läraren aldrig gjorde och rektorn inte heller kontrollerade. Barn- och elevombudet gör då bedömningen att rektorn brustit i handlingsplikt. Barn- och elevombudet konstaterar att rektorn givetvis kan lämna över ansvaret att informera om händelsen, men det är sedan rektorns ansvar att kontrollera att uppgiften har fullföljts (Skola B. Dnr 56-2006:1873).

Brister i åtgärder

Vanligt förekommande tycks vara att skolorna haft fel fokus i åtgärderna, vilket i sin tur fått till konsekvens att inga åtgärder vidtagits för att komma tillrätta med kränkningarna, eller att åtgärderna satts in för sent. Exempel på fel fokus i åtgärd är att man i en skola varit mer inriktad på kontakten med modern än att åtgärda elevens faktiska skolsituation. Huvudmannen anger följande:

> *Skolan tillstår att fokus borde legat på S totala situation och att ett åtgärdsprogram borde ha utarbetats för honom. (Skola A. Dnr 56-2006:1454, s. 2).*

I ett annat fall där en flicka blev utfryst fokuserade man i åtgärdsprogrammet främst på flickans skolprestation och inlärningssituationer istället för på hennes sociala situation, vilket resulterade i att åtgärder togs sent för att komma till rätta med den sociala uteslutningen.

I ytterligare ett fall upprättades inget åtgärdsprogram alls eftersom skolan ansåg att eleven inte hade problem med skolarbetet och inget beslut fanns om anpassad skolgång (Skola D. Dnr 55-2006:2399).

Det förekommer även att åtgärder bestäms men inte utförs. I ett fall anmälde föräldrarna till skolan att deras son blivit utsatt för kränkande behandling. Fritidsledaren i klassen uppgav till föräldrarna att hon skulle reda ut situationen och att föräldrarna skulle återkomma efter en vecka. När föräldrarna två månader senare var i kontakt med henne hade fortfarande inga åtgärder vidtagits (Skola F. Dnr 56-2006:2814, s. 1).

I ett annat fall lovade rektorn att det alltid skulle finnas rastvakter ute, men när modern besökte skolan några dagar senare fanns det ingen personal ute. I samma anmälan framkommer vidare att: ”De åtgärder som huvudmannen påstår har vidtagits genomfördes inte. Klasslärarен har berättat att de inte arbetade på något särskilt sätt i klassen och att de inte berättade om varför A var hemma eftersom de ansåg att situationen förstorats.” (Skola D. Dnr 55-2006:2399, s. 2).

Ytterligare en kritik är att åtgärderna inte varit långsiktiga. De har endast varit inriktade på att från gång till gång lösa akuta situationer. I flera fall förekommer också bristande dokumentation av åtgärder och i några fall har inte föräldrar informerats om vilka åtgärder som satts in. Det har även enligt Barn- och elevombudets bedömning inträffat att elever lämnats att lösa situationen själva:

> *Trots att skolan uppmärksammade att problemen fortsatte har några ytterligare konkreta åtgärder för att lösa situationen inte redovisats. Fastän skolan såg att R själv inte klarade att ta initiativ och att det fanns en svårighet till spontana kontakter, användes inga metoder för att hjälpa henne. Istället för att styra aktiviteter på ett sådant sätt att alla elever kommit att delta, har eleverna uppmanats att vara snälla mot R, och sedan lämnats att lösa situationen själva. (Skola E. Dnr 56-2006:2417, s. 7).*

I en fallbeskrivning går det att utläsa att inga åtgärder gentemot den som utfört kränkningen satts in på grund av vad som kan tolkas som resignation:

> *Skolan har känt till problemet med T under lång tid men endast anfört att det inte går att ändra på T:s beteende och att de andra eleverna istället måste hålla sig ifrån honom. (Skola A. Dnr 56-2006:1454, s. 2).*

Även här kan man se att ansvaret lämnas över till eleverna och att de egentligen får ”skylla sig själva” om de inte håller sig undan.

Brister i förebyggande arbete

I fyra av skolorna bedömer Barn- och elevombudet att man brustit i det förebyggande arbetet. I samtliga fall handlar bristerna om att inga konkreta förebyggande åtgärder har vidtagits trots att skolorna sedan länge känt till att kränkningar förekommit. Som exempel kan nämnas ett fall där Barn- och elevombudet menar att personalen sedan höstterminen 2005 haft kännedom om att eleven varit utfryst och mobbad, och efter lagens ikraftträdande i april 2006 borde skolan ha kunna förutse att utfrysningen och mobbningen av eleven skulle fortsätta. Med anledning av detta har det kunnat ställas höga krav på det förebyggande arbetet på skolan generellt och speciellt beträffande den utsatta eleven (Skola E. Dnr 56-2006:2417, s 6.). I ett annat fall görs samma bedömning, men med tillägget att man enbart redovisat en rad generella åtgärder, men inte några specifika för den utsatte eleven (Skola D. Dnr 55-2006:2399).

Brister i likabehandlingsplaner

I sju fall bedömer Barn- och elevombudet att skolorna har brister i sina likabehandlingsplaner. I det åttonde fallet som rör en lärare som kränkt en elev berörs likabehandlingsplanen inte i bedömningen av fallet. De brister i likabehandlingsplanerna som framkommer rör ofullständiga beskrivningar av vad kränkande behandling är. Några planer synliggör inte arbetet med att förhindra de fem formerna av diskriminering; kön, etnicitet, funktionshinder, sexuell läggning, religion eller annan trosuppfattning. En plan visar inte hur man arbetar för att förhindra trakasserier och en annan handlar enbart om mobbning.

Ytterligare brister är att planerna inte beskriver rutiner för ett antal områden. Det vanligaste är att planerna saknar beskrivningar av hur uppföljande insatser och dokumentationen av ett ärende ska ske. Det saknas också beskrivningar av rutiner för vad som skall göras om vuxen kränker en elev. Vissa planer ger heller inget stöd för hur elever och skolpersonal skall agera vid kränkande behandling. Ytterligare brister i några planer är att det saknas konkreta planerade förebyggande åtgärder som ska genomföras under året, och att det i planen inte framgår om man gjort en kartläggning av den aktuella situationen på skolan angående kränkande behandling, en behovsinventering. Det anges inte heller vem som är ansvarig för genomförandet och när det skall ske. I några fall anmärker även Barn- och elevombudet att det inte framgår om eleverna och föräldrarna varit delaktiga i upprättandet av planerna. Det skall dock påpekas att Barn- och elevombudets kritik av likabehandlingsplanerna tycks bli mer omfattande och detaljerade ju längre tiden går, det vill säga i de beslut som tagits vid senare datum, vilket bland annat kan antas vara en effekt av att det utarbetats olika riktlinjer och allmänna råd om vad en likabehandlingsplan skall innehålla

(se t ex Skolverket 2006). Det behöver därmed inte innebära att de skolor som utretts i ett tidigare skede haft dessa aspekter med i sina planer.

Sammanfattningsvis kan konstateras att i de fall det råder olika uppfattningar om vad som är kränkande behandling tar det lång tid innan skolan agerar, och när man sedan gör det blir det ofta fel fokus i åtgärderna. Detta verkar vara speciellt tydligt i de fall där det förekommit verbala kränkningar.

Maktlöshet och brist på tillit leder till motstånd

Elevernas och föräldrarnas strategier kan ses som en konsekvens av maktlöshet och brist på tillit, både till expertsystemet och till de personer som är verksamma där. I de flesta fall reagerar eleverna med att dra sig undan och stannar också periodvis hemma från skolan och får hög frånvaro. Skolarbetet blir lidande och deras rätt till utbildning tillgodoses inte. Det förekommer också psykosomatiska besvär såsom yrsel, illamående, huvudvärk, mardrömmar och sömnsvårigheter samt att eleverna uttrycker självmordstankar. I två fall får eleverna hemundervisning. Lösningen på problemet blir i flera fall att eleverna byter skola, och i ett fall flyttar hela familjen, då situationen blir ohållbar då den har offentliggjorts i media och familjen känner sig utelämnad.

Giddens (1996) skiljer mellan tillit till personer och tillit till abstrakta system. Tillit till expertsystem avser bland annat professionell expertis. Lärare utgör ett system som omfattar expertkunskap till vilken olika personer sätter sin tillit, bland annat elever och föräldrar. Man litar på att de har kompetens och att de tillämpar verklig sakkunskap, något som den enskilde personen inte kan kontrollera fullständigt. Giddens definition av begreppet tillit lyder:

> *Tillit kan definieras som förtroende för en persons eller ett systems pålitlighet med hänsyn till en given mängd händelser eller resultat av händelser, där detta förtroende uttrycker en förtröstan om personens redlighet eller kärlek eller om vissa abstrakta principers riktighet (...) (Giddens 1996:40).*

Risk och tillit är sammanflätade med varandra. Tilliten tjänar normalt till att minimera de risker som vissa typer av verksamhet är utsatta för, till exempel mobbning. Även Colnerud (1990) menar att tillit handlar om systemet och människorna som opererar i det.

> *Tilliten består av ett relationellt förhållande och har en yttre och inre kontext. Den yttre består av relationen mellan det formella systemet och*

klienten och som sammanlänkas av effektiva rollutövare. Den inre kontexten utgörs av en relation som blivit personlig. (Colnerud 1990:27).

Enligt Colnerud kräver tilliten ett meningsfullt samspel mellan människor och deras roller, samspel som är synligt på utsidan och aktivt på insidan. I likhet med andra institutioner kan inte skolor etablera tillit om de är opersonliga. Relationerna mellan individuella lärare och elever eller mellan kollegor och mellan skolledning och personal är tillitens insida.

Vid en första anblick kan alltså föräldrars/elevers strategier ses som uttryck för maktlöshet. Men sett utifrån Foucaults perspektiv på makt skulle det även kunna ses som motstånd mot underordning och ett uttryck för pastoral makt. Det går att urskilja två kategorier av motstånd, som båda kan sägas vara nödvändiga och innebära försakelser. Den första handlar om att finna frihetsytor, eller i detta fall frihetsutrymmen som kan ta sig uttryck i att eleverna drar sig undan när de är i skolan, eller de väljer att stanna hemma, alternativt föräldrarna håller dem hemma, vilket innebär att de går miste om undervisning. Den andra innebär att ta kontroll över situationen. Föräldrarna gör motstånd mot skolplikten, och tar lagen i egna händer, med risk att få betala vite. Här skulle man kunna tala om en tillitskris, direkt handling och delaktighet är bättre än att förlita sig på skolsystemet. De tar kontrollen över situationen, vilket då också kan ses som ett ifrågasättande av skolans legitimitet. Berg skriver:

Uppenbart är att det i dagsläget finns strömningar i samhället som inte upplever att skolan som institution fullgör sina till skolplikten kopplade åligganden. Tillspetsat uttryckt kan detta tolkas så att skolans förmåga att fullgöra sitt förvaringsuppdrag upplevs vara på väg att krackelera. Med detta avses att om staten ålägger elever att vistas i skolan ett visst antal dagar och timmar/läsår, utan att staten via sina kommunala exekutiv (som benämns huvudmän) ens har förmåga att garantera elever ett meningsfyllt vardagsarbete befriat från våld och förtryck, undermineras sannolikt ytterligare den samhälleliga legitimiteten för skolans verksamhet. (2003:227).

Även Persson (2000) tar upp problematiken med mobbning och skolplikt och menar att antimobbningskampanjerna under senare år har fokuserat på skoltvånget som ett argument för att skolan måste ta kraftfulla tag mot mobbning, samt att det även diskuterats att mobbade barn bör ha rätt att skolvägra.

Maktens former och utövning

Allmänt kan sägas att den nya lagen och möjligheten att kräva skolor på skadestånd kan ses som en viktig del i förstärkningen av barns- och elevers rättigheter, och lagen i sig blir på så sätt en maktteknik, ett påtryckningsmedel. Utifrån Foucaults perspektiv kan den nya barn- och elevskyddslagen ses som en modern disciplinär maktutövning som genom olika metoder vill forma barn, elever och vuxna och deras relationer till varandra. Målet är att skapa en trygg och säker miljö för barnen/eleverna i skolan som en del av en politisk strategi och en metod att skapa ökad demokrati i samhället, och för att nå detta används olika tekniker (jmf Hermann 2004). Om vi återkopplar till Foucaults tre olika former av makt kan konstateras att utövandet av den nya lagen i sig kan sägas innehålla samtliga former av makt. Den har som avsikt att kontrollera de som är i skolan, både vuxna och barn, och deras livsföring där och kan då vara ett exempel på den reglerande makten. Den disciplinära makten tar sig uttryck i att olika metoder eller tekniker riktade mot såväl elever som lärare ska förhindra att barn och elever kränks, och den pastorala makten slutligen kan ta sig uttryck i att barn och elever själva är aktiva i arbetet att motverka diskriminering. Nya lagens intentioner kan även ses som ett sätt att skapa ökad makt *för* och *med* barnen/eleverna.

Olika makttekniker

Den nya lagen ställer krav på ökad övervakning som maktteknik, både ur ett elev- och ett skolperspektiv. Sett utifrån ett elevperspektiv är det för elevens bästa och ökad rättsäkerhet, och från ett skolperspektiv för att visa att man fullgjort sina skyldigheter, men även för att upprätthålla disciplinen i skolan så att ingen blir kränkt. Skolverket (2006) skriver:

> *Det är viktigt att på ett systematiskt sätt, t. ex. genom kontinuerliga kartläggningar och observationer, skaffa kunskap om den aktuella situationen i verksamheten. (Skolverket 2006:17).*

Även kontinuerliga samtal med barn, elever, personal och vårdnadshavare betonas samt betydelsen av vuxennärvaro utanför klassrummen före och efter lektionstid.

För att upprätthålla disciplin krävs enligt Foucault en anordning ”där själva blicken verkar betvingande.” (2003:172.) Han hänvisar till panoptismen och Benthams panopticon som det arkitektoniska uttrycket för samordning av maktmekanismer. Övervakning som maktteknologi samordnar således ett antal maktmekanismer. Han menar även att övervakning blir till en del av det peda-

gogiska förhållandet mellan lärare och elev i form av olika tekniker. Övervakning tidigare i skolsystemet handlade till stor del om att erhålla lydiga elever. Idag framförs åsikter om att det råder brist på övervakning och argumentet för ökad övervakning är elevernas trygghet och säkerhet. Övervakningens funktion blir då dubbel, å ena sidan trygghet och å andra sidan dressyr. Några maktteknikер som går att urskilja i beskrivningarna av de åtta fallen är observation, dokumentation och samtal.

Observation

Observation som maktmedel kan givetvis användas både till gagn för skolans respektive elevens/föräldrarnas sida. I flera av fallbeskrivningarna har dock observationer utgjort ett maktmedel som utifrån skolans synvinkel bekräftat att det inte varit fråga om kränkande behandling, det vill säga makt *mot* eleven.

> *Fritidspedagogen vidhöll vid mötet att personalen vid skolan, utifrån observationer, inte delade föräldrarnas uppfattning om att A var kränkt. (Skola F. Dnr 56-2006:2814, s. 3).*

Ytterligare ett exempel på detta framkommer i en annan anmälan:

> *Varje lärare ledde grupparbeten och enskilda arbetsmoment utifrån kunskapen om E:s utanförskap. Lektionernas karaktär och sociala status dokumenterades. Ingen utfrysning eller kränkning under skoltid observerades. (Skola G. Dnr 56-2006:1816, s. 4).*

Även andra elever införlivas i makttekniken, de kan få uppgifter av övervakande natur och exempel på det är kamratstödjare. I ett av fallen har en annan elev vittnat om att den utsatta flickan blivit kränkt.

Dokumentation

Foucault har en något pessimistisk syn på dokumentation som disciplinär makt-teknik. Beroende på dokumentationens syfte och utformning menar han att den kan ses som ett kontrollmedel och en underkuvningsmetod men även fungera som ett medel för objektivering:

> *Denna bokföring som omsätter verkliga existenser i skrift är inte någon heroiseringsprocess; den fungerar som ett medel för objektivering och underkuvande. (2003:193).*

Att dokumentera vad som hänt, vilka åtgärder man vidtagit och vilka förebyggande åtgärder som ska vidtas är viktiga aspekter som framkommer i det material jag tagit del av. I de flesta fall erhåller skolorna kritik från Barn- och elevombudet för bristande dokumentation. Det verkar finnas en osäkerhet om hur dokumentationen skall se ut och när den skall ske. Utifrån den kritik som skolorna erhållit från Barn- och elevombudet går att utläsa att det är viktigt att dokumentation finns i samtliga faser av likabehandlingsarbetet, när händelsen utreds, när åtgärder vidtas samt i det förebyggande arbetet, och hit hör bland annat likabehandlingsplanen som i sig utgör en form av dokumentation. Den kan ses som en maktteknik och ett påtryckningsmedel, och är ett exempel på reglerande makt eftersom den ska utvärderas varje år samt vara en del av skolans kvalitetsredovisning och ingå i det systematiska arbetsmiljöarbetet (Skolverket 2006). I sin diskussion kring mobbning framhåller Hägglund (1996) att ett konkret och väl förankrat handlingsprogram för att motverka mobbning där förbud och sanktioner görs synliga talar om för såväl elever som lärare att mobbning inte accepteras. På så sätt höjs det kollektiva medvetandet. Liknande resonemang skulle man idag kunna föra beträffande likabehandlingsplaner, men då är det av vikt att de är väl förankrade i skolorna, vilket de inte varit i de fall jag tagit del av.

Samtal

Ytterligare en maktteknik är samtalet. Fallbeskrivningarna ger exempel på olika typer av samtal med olika personer som berörs av det som skett, som exempel kan nämnas de elever som blir utsatta respektive de som utför kränkningarna, föräldrar, skolhälsovård, kurator och skolledning. Samtalen kan delas in i ett antal kategorier, såsom samtal för:

- Att utreda vad som hänt.
- Att informera om händelser och åtgärder.
- Att korrigera beteenden.
- Att stödja och hjälpa.

När det gäller samtal för att utreda kan skolans syn på det som hänt möjliggöra respektive begränsa vad man väljer att utreda, vilket får konsekvens för de åtgärder som vidtas, vilket framkommit i flera fall. Detta blir speciellt tydligt då det finns skilda uppfattningar om en elev är utsatt för kränkningar eller ej. Exempel på samtal utifrån en fallbeskrivning är:

> *Rektorn har utrett de olika händelserna och uppgifterna om E är utfryst genom att föra samtal med eleverna i klassen. Av samtalen har det enligt*

rektorn framkommit att inga elever känt till eller gjort sig skyldiga till de påstådda kränkningarna. (Skola G. Dnr 56-2006:1816, s. 8).

Även när det gäller att informera om händelser och åtgärder kan det ses som en maktteknik, beroende på vad man väljer att informera om och hur man gör det. I ett fall gick skolan ut med information till lokalpressen, vilket fick negativa konsekvenser för hela familjen, och i flera andra fall förekommer att föräldrar inte informerats om vare sig kränkande händelser eller åtgärder. Detta innebär att även brist på samtal kan ses som en maktteknik, föräldrarna har således inte kunnat agera och på så sätt har deras handlingsutrymme begränsats.

Samtal för att korrigera beteenden kan ses som disciplinär makt som tidigare nämnts, och förekommer både med den som blivit utsatt och den/de som kränker. I ett fall där personalen samtalade med dem som utsatte en flicka för utfrysning och verbala kränkningar verkar det dock inte haft så stor effekt:

Flickorna uppgav att de inte haft för avsikt att retas utan att R missuppfattat dem. De uppmanas att inte fortsätta agera på samma sätt. (Skola E. Dnr 56-2006:2417, s. 3).

R trodde att det skulle lösa sig efter att trygghetsgruppen pratat med flickorna, men det fortsatte på samma sätt. (Skola E. Dnr 56-2006:241,7 s. 3).

Samtal för att stödja och hjälpa kan ses som pastoral makt, exempelvis samtal för att stärka elevens självkänsla. I ett fall fick eleven under en tid kontinuerligt samtala med skolans kurator och gick även hos BUP. Samtal som förebyggande metod förkommer likaså. En skola anger till exempel att de arbetar med kompissamtal. Hägglund (1996) menar att samtal som ifrågasätter mobbning kan förändra bilder av skolan och den egna rollen där, och skapa tankeprocesser som innebär att förenklade föreställningar om livet i skolan nyanseras. Hon menar att man tvingas ifrågasätta sådant som betraktas som självklart och kanske finna nya former för konfliktlösningar. Öhrn (2005) har undersökt ett antal grundskoleungdomars syn på maktrelationer och deras försök att påverka i skolan. Ungdomarna anser att det är svårt att påverka och de menar även att den formella demokratin i form av skolans råd inte fungerar och ses därför som betydelselösa strategier för att uppnå delaktighet och inflytande. De resurser ungdomarna hade till sitt förfogande som visade sig vara betydelsefulla var bland annat lärarna. Det var via dem ungdomarna trodde sig kunna påverka, och de framhöll de samtal och överläggningar de hade med lärare i skolvardagen som en resurs. Dock är den vuxnes förhållningssätt, kunskap och förmåga att kunna utgå från elevens perspektiv avgörande. Emilson & Folkesson (2006) menar att

en betydelsefull aspekt är på vilket sätt läraren skapar en meningsfull kontext, är känslomässigt närvarande, stödjande och responsiv, vilket blir tydligt i de fallbeskrivningar jag tagit del av.

Referenser:

Bartholdsson, Å. (2003). ”På jakt efter rätt inställning. Att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola.”. I: Persson, A. (red). *Skolkulturer.* Lund. Studentlitteratur.

Bauman, Z. (1990). *Att tänka sociologiskt.* Göteborg. Bokförlaget Korpen.

Berg, G. 2003. *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisation.* Lund. Studentlitteratur.

Colnerud, G. (1990). *Yrkesetik. En begreppsanalys och litteraturöversikt.* Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi. Rapport LiU-PEK-AR-27.

Emilson, A., Folkesson, A-M. (2006). ”Children´s participation and teacher control.” I: *Early Child Development and Care.* Volyme 176, Issue 3&4 May 2006.

Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta.* Göteborg. Daidalos.

Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff.* Lund. Arkiv förlag.

Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder.* Lund. Studentlitteratur.

Hart, R. (1997). *Children´s participation: - from tokenism to citizenship.* Florens. UNICEF International Child Development Centre.

Hermann, S. (2004). ”Michel Foucault – pedagogik som maktteknik.” I: Gytz Olesen, S. & Möller Pedersen, P (red). 2004. *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv.* Lund. Studentlitteratur.

Huhtala, H. M. J. (2004). *The emancipated worker?A Foucauldian Study of Power, Subjectivity and Organising in the Information Age.* Commentationes Scientiarum Socialium 64. The Finnish Society of Sciences and Letters

Hägglund, S. (1996). *Perspektiv på mobbning.* Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet. Rapport nr 1996:14.

Lindgren, S-Å. (2007). ”Michel Foucault och sanningens historia.” I: Månson, P. (red) 2007. *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker.* Sjunde upplagan. Stockholm. Norstedts Akademiska Förlag.

Näsman, E. (2004). ”Barn, barndom och barns rätt.” I Olsen, L (red). *Barns makt. Barn som aktörer*. Uppsala. Iustus förlag.

Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts.* Lund. Studentlitteratur.

Persson, A. (2003). *Skola och makt.Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan.* Andra upplagan. Stockholm. Carlsson Bokförlag.
Proposition 2006/06:38. *Trygghet, respekt och ansvar. Om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever.* Stockholm
Skolverket (2002a). *Tillsyn av kränkande behandling.* Stockholm. Fritzes.
Skolverket (2002b). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat.* Stockholm.
Skolverket (2006). *Allmänna råd och kommentarer. För arbetet med att främja likabehandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling.* Stockholm.
SOU 2004:50. *Skolans ansvar för kränkningar av elever.* Stockholm. Utbildningsdepartementet.
Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag.* Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Rapport nr 2005:07.

Källor:

Skolverket. Barn- och elevombudet. Framställande av skadestånd samt beslut om skadeståndsframställan.

- Pysslingen Förskolor och Skolor AB. Dnr 56-2006:1454. 2006-09-14.
- Uppsala kommun. Dnr 56-2006:1873. 2006-10-17.
- Norrköpings kommun. Dnr 56-2006:2277. 2007-02-12.
- Färgelanda kommun. Dnr 55-2006:2399. 2007-02-13.
- Göteborg kommun. Dnr 56-2006:2417. 2007-02-13.
- Stockholms kommun. Dnr 56-2006:2814. 2007-05-14.
- Härjedalens kommun. Dnr 56-2006:1816. 2007-05-14.
- Malmö kommun. Dnr 55-2007:1906. 2007-09-14.

UTBILDNING OCH KUNSKAP I EN EXPANDERAD UTBILDNINGSSEKTOR - METODOLOGISKA REFLEKTIONER KRING UTBILDNINGENS SAMHÄLLIGA FUNKTION

Goran Puaca

Inledning

Ett övergripande problem i betraktelsen av ambitionen att skapa ett samhälle baserat på kunskap och livslångt lärande är vad som utgör själva innebörden i kunskapsanspråket. Det är en fråga om vad som blir meriter och bildning i ett utbildningssamhälle och hur kunskap får en samhällig betydelse. Sett till de politiska betoningarna så har de i Sverige oftast kretsat kring utbildningens nödvändighet för att främja demokratin och för att bidra till en gynnsam ekonomisk utveckling i en allt mer krävande samtid (se t ex Skolverket 2006b; SOU 2005; SOU 2001).[6] Det är i dessa officiella beskrivningar också en form av självklarhet som framträder för hur kunskap relaterar till ett expanderat utbildningssystem. Men samtidigt så är det ett förhållande som går att ifrågasätta eftersom det inte bara är en fråga om kunskaper och möjligheter som erbjuds till elever inom utbildningssystemet. En av avigsidorna är att sociala ojämlikheter i fråga om klassbakgrund, kön och etnicitet även kan förstärkas i skolans värld. Eller för att använda Pierre Bourdieus och Jean-Claude Passerons (1980) begrepp så finns det en funktionell dubbelhet i skolan där den ena handen verkar klassreproducerande medan den andra handen understryker att möjligheter till avancemang sker på lika villkor. Med detta i baktanke så är det huvudsakliga utgångsläget i detta kapitel att problematisera skolans kunskapsanspråk i utbildningssamhället genom att å ena sidan se till det meritvärden som utbildningar får inom skolan. Ett meritvärde som till sin grund kan sägas vara att kunna omvandla utbildning till en vara på en marknad (jmf Beach & Dovemark 2007).[7] Samtidigt som det, å andra sidan, även finns en dimension av kunskap som går bortanför själva meritvärdet och som också inkluderas i den formella utbildningen. Det är en dimension av kunskap som, så att säga, har ett mer substantiellt och kvalitativt värde och som ofta också används för att marknadsföra

[6] Det ska tilläggas att de satsningar som gjordes på en expanderad högre utbildning och satsningar på breddad rekrytering främst var en del av den socialdemokratiska politiken.
[7] Beach & Dovemark (2007) för diskussionen att i och med att utbildningen är allt mer marknadsmässigt så får utbildningens marknadsvärde allt större betydelse för syftet att utbilda sig.

utbildningar. Utbildningar marknadsförs sällan som enbart en handelsvara, utan kvalitéer som understryks är personlig bekräftelse i relation till en demokratisk samhällsutveckling.

Ambitionen är här att skissa på ett metodologiskt ramverk för hur den nutida gymnasieskolan, i formen av en fallstudie, kan studeras utifrån att inkludera elever, skolorganisationen och institutionella värden.[8] Den ledande forskningsfrågan är varför någon väljer att läsa efter de obligatoriska årsklasserna? En fråga som i sin tur leder in på problemområdena kring hur den svenska gymnasieskolan kan ses som meriterande inom utbildningssystemet, och inte minst vilket funktion den tillskrivs av eleverna. I texten så provas möjligheten att göra en åtskillnad mellan ett samhälligt meriterande värde på kunskap och ett socialt värde av kunskap som inbegriper att vi som sociala varelser även är kunskapsberoende i en vidare bemärkelse**.** Åtskillnaden mellan de två kunskapsformerna görs här på ett teoretisk plan, och med en betoning på att utbildning får specifikt meriterande funktioner inom ett utbildningssystem – en merit som inte direkt relaterar till egentliga färdigheter eller kunskaper (jmf Brown 1995). Argumentet som framförs är att skolans meritvärde är relativt, dvs. i relation till en omgivning som kan tillskriva den ett meriterande värde. Det medan det även finns en absolut aspekt av kunskap som en nödvändighet för den sociala organiseringen av vårt samhälle. Detta resonemang kring kunskapens nödvändighet både för samhället och individen kommer att föras på två plan; dels utifrån Roy Bhaskars (1998; 1978) filosofiska ansats om de intransitiva och transitiva aspekterna av det verkliga och de sociala konsekvenser det medför. Dels så kommer arbetet att utgå ifrån Pierre Bourdieus (2004; 1997) tankegångar kring att det för en djupare förståelse av ett undersökningsfält krävs en kartläggning av de kulturella och sociala kvalitéer som krävs för framgång. Och likaså, att ett undersökningsfält bör undersökas utifrån en dynamisk relation av teoretiska idéer och empiriska undersökningar.

Kunskapens sociala förutsättningar

I Sverige har utbildningssystemet expanderat kraftigt de senaste tio åren, då främst sett till den högre utbildningen, och en tanke som väcks är hur vår tids utbildningsexpansion empiriskt kan kontextualiseras och undersökas som forskningsområde. Sett till den svenska skolan så går nästan alla landets ungdomar i gymnasiet, och närmare hälften av alla tjugofemåringar har påbörjat en

[8] En fallstudie betraktas här i enlighet med Ragins (1992:225) beskrivning som främst ett verktyg för att använda teori för att förstå empiri och empirin i sin tur för att pröva teorin. Det är med andra ord inte frågan om uteslutande empiriska enheter eller teoretiska kategorier.

högskoleutbildning fem år efter avslutat gymnasium (SCB 2006a; Skolverket 2006; SOU 2001; SOU 2005).[9] Men det tenderar att vara stora olikheter mellan hur olika samhällsgrupper tillgodogör sig utbildningssystemets möjligheter (SCB 2006a; SCB 2006b). Klass, ofta också i relation till kön och etnicitet, tenderar att påverka både utbildningsval och hur utbildning tillgodogörs (se t ex Breen & Jonsson 2005; Berggren 2006; Szulkin & Jonsson 2007; Öhrn 2002).[10] Det kan liknas med det som Archer (1982: 38, 51) beskriver att när utbildningssektorn har expanderat till att inkludera en mångfald av samhällsgrupper så tenderar de högre samhällsgrupperna att se till utbildningens relativa värde, medan de otraditionella studentgrupperna ser till en form av bruksvärde. Då ofta också ett bruksvärde som är i relation till direkt avkastning i form av exempelvis lön och arbete. Vad som möjliggör denna åtskillnad och vad det är som får elever att läsa vidare inom ett givet system är här intressant. Hur vårt samhälle är organiserat och vilken social betydelse utbildning har för eleven är givetvis komplext. Men de områden som jag ser som avgörande att i någon mån väva in och relatera till varandra är arbetsmarknaden, politiska ambitioner och skolans organisation. De kan uttryckas som vägledande områden för hur kunskap och skolan kan avsättas i ett socialt sammanhang. Det finns rimligtvis en nära knytning mellan utbildning och arbete, och relation till hur skolan organiseras. Samtidigt som det också är avgörande för skolan att kunna navigera i en politiskt och ekonomisk arena.

Den syn som jag utgår ifrån i betraktelsen av skolan och utbildning som delar av ett system är influerat av Margaret Archer (1984; 1982) och Lennart Svenssons (1978) historiska perspektiv kring förutsättningarna för en utbildningsexpansion. Det är perspektiv som i sin tur understryker processer drivna av och mellan inflytelserika grupper i samhället som avgörande för vår tids utbildningsexpansion: processer som också innefattar olika strategier för kontroll i olika tidsepoker. Det får som konsekvens att utbildningens framväxt inte entydigt och oproblematiskt kan reduceras till att även innefatta kunskapstillväxt. Om det inte också ses i relation till de krafter som har möjlighet att forma utbildningssystemet missar man vitala delar för att kunna belysa skolans samhälliga betydelse. Det är en fråga om vilka processer som är i spel för att färdighe-

[9] Antalet har ökat från 38 procent för dem som gick ut gymnasiet 1996/97 till 45 procent för dem som tog examen 2005/06 (SCB 2006b). De sista tre åren verkar uppvisa en stagnation i siffrorna för expansionen inom högre utbildning (SCB 2006a; SCB 2006b). Det är mer kvinnor är män som läser vidare och bland antalet nybörjare från lägre socialgrupper så var det ett större antal kvinnor (27 procent) än män (22 procent) läsåret 2005/06 (SCB 2006a). Av det totala antalet 25 åringar födda 1980 så läste 45 procent på universitet eller högskolor.
[10] Ett annat mönster som framkommer är att mindre och mellanstora högskolor attraherar överlägset flest från studiegrupper som betraktas som otraditionella. Olika samhällsgrupper tenderar att göra olika val dels i relation till vad som studeras, men också var man läser.

ter och kunskaper som förmedlas i skolan ska kunna få en relativ betydelse i samhället. Eller som det också kan uttryckas, hur en formell betydelse av en utbildning också omvandlas till en tillgång i samhällets organisering (jmf Bills 2004; Brown 2004; Brown 1995). Eftersom fokusering här är på gymnasieskolan så blir det specifikt av intresse att undersöka hur gymnasieutbildningens möjligheter gestaltas från ett elevperspektiv. I min förståelse blir det i sammanhanget viktigt att problematisera gymnasieskolans roll sett till utbildningens relativa värde (som är en meriterande aspekt för samhällsdelaktighet), men också från ett absolut värde som argumenteras borde finnas med i bilden. Det absoluta ses relatera till att kunskap i sig kan åberopas som viktig och nödvändigt i ett socialt sammanhang. Tankegången kan lite enkelt uttryckas som att det är svårt att marknadsföra en utbildning utan någon form av löfte att det också kommer att medföra en bildande aspekt.

Utbildningsexpansion och kunskapens objektifiering

Ett kvalitativt mått på kunskap som kopplat till demokratifrämjande och personligt utvecklande relaterar i regel också till en uppfattning om vad skolans kunskapssyn borde vara. Men det är i sin tur inte nödvändigtvis något som stämmer överens med ett utbildningssystems utkomster**.** Som exempel kan ges att skolans syfte i det svenska fallet är att främja lika möjligheter i samhället, samtidigt som den också verkar differentierande i vårt som andra samhällen med hög arbetsdelning.[11] Denna klyfta som kan sägas finnas mellan vad skolan *är* och vad den *bör* vara är det centrala utgångsläget i denna metodologiska ansats. Min tanke är att åtskillnaden inledningsvis dels kan göras genom att särskilja mellan skolans organisering (vad skolan i praktiken gör) och utbildningens institutionalisering (det skolan borde vara sett från samhällets perspektiv). En tanke med denna åtskillnad är att kunna illustrera hur övergripande politiska beslut också med all nödvändighet måste omvandlas till organisatoriska skol- och utbildningsfrågor i ett lokalt sammanhang. Den institutionaliserade ansatsen utgår i sammanhanget från en politisk nivå och är ideologiskt präglad. Värden som kan härledas till den institutionella nivån har större genomslag än enbart politiska, men det som avses här är utbildningspolitiska beslut som får konsekvenser för skolan som organisation.

Organisationer kan tillskillnad mot institutioner även ses som aktörer, medan institutioner, å sin sida, är värden och förhållanden som kan användas av orga-

[11] För en utförligare diskussion kring relationen mellan utbildning och arbetsdelning förs av Bengt Gesser (1985). Gesser argumenterar bl. a. för att åtskillnaden mellan manuella och mentala yrken kan härledas till djupgående sociala processer av ojämnlikhet. Processer som i sin tur grundar sig i relation till hur arbetet är organiseras i samhället och till hur utbildningssystemet är utformat.

nisationer (Ahrne & Papakosta 2006:48). Med begreppet institution är det mer generella normativa, men även reglerande strukturer, som avses. De kan användas som en värdegrund, t ex. styrdokument och regler som understryker skolans demokratiska och kunskapsförmedlande ansvar, men där skolans arbete i praktiken kan medföra andra konsekvenser än de som eftersträvas. Institutioner kan sägas ge uttryck för en kollektiv uppfattning som i sin tur inte nödvändigtvis är tydligt definierad. Det är med andra ord möjligt att projicera en bild av hur skolan *bör* se ut, medan vi samtidigt vet att detta värde inte finns i skolans praktiserande. Men likaså så kan det argumenteras utgöra en viktig grund för hur vi organiserar skolan, och inte minst, hur eleven ser att kunskapens organisering kan användas för det egna livsprojektet. En viktig aspekt av detta organisationsperspektiv är, som Ahrne och Papakostas uttrycker det, att människors handlingar omvandlas till samhällsprocesser (2006:52). Förhållandet kan illustreras i följande uppdelning av normativa och praktiserande värden i skolans värld.[12]

Figur 1

Nivå	**Praktiserande**	**Normativ grund**
Institutionell	Ideologiskt präglad utbildningspolitik. Internationell anpassning. Ekonomiska förhållande.	Demokratisk bas. En skola för alla och ett samhälle på lika villkor.
Organisatorisk	Praktiska förutsättningar. Vad gör skolan av eleverna och vilka möjligheter finns till undervisning och stöd.	Erbjuda utbildning på lika villkor. Ge stöd och undervisning utifrån elevernas individuella förutsättningar.
Individuell	Eleven förhåller sig till en given form för skolans organisering.	Motiverande. Aktivt deltagande. Skolan förutsätter och möjliggör samhällsdelaktighet.

En viktig aspekt här är hur de politiska målsättningarna påverkar själva utbildningen. Det vill säga hur skolan som organisation implementerar politiken. Politiska målsättningar i sig kan definieras som en överenskommelse mellan ensidigt utvalda instanser som tolkar och förmedlar politiska preferenser, tankegångar och ideologier till praktiska program (Fitz, Davies & Evans 2006:18). Det har som konsekvens, vilket inte ska underskattas, att de reglerar ekonomiska, sociala och kulturella resurser. Det är som Fitz, Davies & Evans (2006) påpekar att den formen av reglering aldrig är oskyldig utan är resultat av djupgå-

[12] En liknande modellindelning skissas av Berg (2003). Men med skillnaden att Berg fokuserar på skolutvecklingsfrågor, och inte de forskningsingångar som här betonas.

ende intressekonflikter i samhället. Styrdokument och liknande policys kan sägas vara uttryck för hur ett samhälles maktresurser kommer i bruk, själva operationaliseringen av makt, och det kontrollerar samhällets organisering. Det är med andra ord en begränsning i att betrakta dem som ett uttryck för ett sinnligt intresse av att förmedla kunskap till samhällsmedborgarna. Enkelt uttryckt så är det ett möte mellan det uttalade och outtalade som sker i skolans värd och som får olika konsekvenser för olika samhällsgrupper.

Sett från ett övergripande plan där utbildningen expanderar så är det inte självklart att det också är en process som minskar formaliseringen av kunskap, eller om man så vill, ökad utbildning innebär inte per automatik ökad bildning. En fråga som uppstår är vilken kunskapsform det är som ökar i omfattning? En historisk tillbakablick visar att i och med den högre utbildningens utbredning så är det också en ökad specialisering som sker (Svensson 1978:7ff, 133). Det är en process som historiskt har fört med sig en övergång från generell bildning (för eliten) till mer specialiserade utbildningar för fler samhällsgrupper. I en senare fas av den historiska utvecklingen så kan det även påvisas en ökad komplexitet i relationen mellan utbildning, stat och ekonomi, med en viss motsättning mellan ett immanenta värde i utbildning och krav på bruksvärde, eller materiell avkastning, sett till samhällets ekonomiska system (Svensson 1978:39). Den aspekten att utbildning har mångbottnade funktioner är något som Archer (1982) ser följer vissa mönster i och med förutsättningarna till en utbildningsexpansion. Det är ett system som för dess existens förutsätter att fler samhällsgrupper ska ingå, men det är en delaktighet som inte innebär att dominerande samhällsgrupper mister sitt inflytande (1982:50f).[13] När den högre utbildningens exklusivitet flagnar, dvs. som öronmärkt för en mindre privilegierad grupp, är det istället andra regler som sätts i spel inom och i relation till ett utbildningssystem. Framgång inom skolan blir mer än tidigare avhängt förmågan att kunna se till skolans meriterande funktioner i ett större socialt sammanhang. Det är något som i alla fall delvis verkar stämma inom det svenska utbildningssystemet sett till att främst klassbakgrund och könstillhörighet tydligt påverkar utbildningssval och utbildningsvägar samtidigt som systemet inkluderar fler samhällsgrupper än någonsin tidigare. Bakgrund spelar roll för elevers aspiration till framtida studier, men samtidigt så kvarstår att högre utbildning har blivit ett alternativ för en större del av befolkningen. En större skillnad än tidigare kan dock uppvisas inom utbildningssystemet. Vad eller vem som inkluderas eller exkludera blir på så vis inte avhängt enbart delaktighet inom sy-

[13] Archer (1984:8, 19ff, 39ff, 60ff) betonar att utbildningens utvecklig kan ses i perspektiv av tre huvudsakliga faser; (1) den inledande strukturerande fasen där struktur börjar ta form och grupper börjar anpassa sig. (2) Interaktionsfas där grupper interagerar och förutsätter att ett dynamiskt system kan genereras. (3) Strukturell laborering – en mer avancerad innebörd med utbildning i ett dynamiskt system, och med mångbottnade funktioner i samhället.

stemet. I princip handlar det om, som Archer (1982:52) uttrycker, att ett diplom i sig inte är avgörande meriterande, men konsekvenserna av att stå utan blir desto större.

Den mest självklara förutsättningen till varför skolan blir meriterande i samhället är dels att det finns ett utbildningssystem som erbjuder specifika möjligheter till utbildning och dels att val görs utifrån de möjligheter som står till buds. Likaså som skolan kan betraktas som meriterande för elevers framtid så klarar sig ingen skola utan elever. Men en fråga är hur den kvantitativa ökningen relaterar till sociala kategorier i perspektiv av utbildningsval, motiv och framtidsutsikter. När det kommer till gymnasieskolan så kan t ex. studievägledning, utbildningsbeskrivningar, yrkesinformation och dyl. ses som viktiga informationskällor för framtiden. Men dessa informationskällor är samtidigt också, i olika omfattning, beskrivningar av värden på den institutionella nivån, och likaså beskrivningar av idealbilder av både organisationer och faktiska möjligheter. Intressant blir i sammanhanget att ringa in hur skolans dubbla praktiker tas emot av olika elevgrupper i gymnasieskolan. Hur ser man egentligen på budskap kring möjligheter och vad som står till buds och hur, och om, identifieras outtalade funktioner? Det uttalade kan ses här som en institutionaliserad del av utbildningssystemet och de värden som betonar t ex ett kunskapssamhälle och demokratisk utveckling genom bättre bildad befolkning. Det outtalade, som operationaliseras på en organisatorisk nivå, är att alla inte kan nå framgång genom skolan och att vissa utbildningsval blir mindre meriterande än andra. Skolans budskap kring bildning, vill jag argumentera, åberopar ett substantiellt värde kring kunskap. Och säkert så är det ingen motsättning i en genuin vilja att förmedla ett sådant värde av lärare och annan personal inom skolans organisering. Det substantiella, som ett uttalat socialt värde, länkas i viss mån till både personlig utveckling och ett demokratiskt samhälles förutsättningar, men är inte nödvändigtvis i relation till hur samhället i praktiken är organiserat. Det finns rimligtvis en lockelse av bildning genom utbildning. Men där det även finns en dubbelhet inbakad. Vissa inkluderas medan andra exkluderas.

Hur kunskap blir till merit genom skolan

Ett sätt att kontextualisera utbildningsexpansionen är att se till vilka förutsättningar som krävs för att skolan ska kunna bli en merit i samhället. I de teorier som ser till skolans samhälliga meritvärde så är det överlag en betoning på den relativa betydelsen av färdigheter och kunskaper som förmedlas av skolan, och den formella betydelsen av att inneha en utbildning (Bills 2004; Brown 2004; Brown 1995; Collins 1979). I dessa teoretiskt utgångsläge är det själva ackreditering som sker i skolan, dvs. det meritvärde som ofta blir resultat av en genomgången utbildning och som också relaterar till samhällets stratifiering,

som är av intresse. Själv är jag enig med Brown (2004; 1995) om att det kan fylla en funktion som ett analytiskt verktyg för att bättre förstå hur en expanderad utbildningssektor relaterar till sociala och kulturella stratifierade system. Dvs. förutsättningar för tillträde till samhället organisering, som exempelvis yrken och utbildningar**.** Det i sig medför att en analytisk åtskillnad görs mellan det sociala och kulturella uttrycket som ett betyg, eller diplom innebär, och de färdigheter eller kunskaper som någon tillförskansas genom utbildning. Själva det formella värdet som en utbildning innebär, t ex. en högskoleexamen, är i sig en abstraktion och det kan argumenteras vara svårt för någon att avgöra en människans verkliga kunskaper och förmågor utifrån det formaliserade värdet. Det som blir avgörande för det formella värdet är att de länkar till maktpositioner i samhällets organisering. I mitt synsätt är denna meritering främst en kulturell och politisk konstruktion och det är med andra ord inte ett självklart samband till någons färdigheter (jmf Bills 2004; Brown 2004). Det kan ses i relation till den fråga som Brown (2004:24) ställer om det är skicklighet eller kulturellt kapital som utbytas i relationen mellan skola och arbetsliv? Som exempel kan tas att beskrivningar av yrken eller utbildningar egentligen är resultat av organisationers sätt att marknadsföra sig och skapa en bild av en verklighet (Brown 2004:25). Det är med andra ord inte beskrivningar som ska tas bokstavligt. Grundbulten blir med vilka glasögon man ser på erbjudandet och hur man kan avkoda den relativa betydelsen.

En del av betydelsen kring formella regler i samhällets organisering är förmågan att kunna omsätta dem till en verklig bas i sociala relationer (Brown 1995:25). Betyg och diplom kan liknas med detta: en formell examen hänvisar människor till att acceptera en abstraktion, dvs. ett symboliska förkroppsligande av kunskap och något som ska avse adekvata kunskaper och färdigheter. Man formaliserar med andra ord en kvalité. I ett utbildningssammanhang måste alla parter tillskriva systemet ett värde. För eleven är betyget (i bästa fall) ett mått på ett värde. Värdet på betyget å sin sida är beroende av en ömsesidighet av att andra samhällsdelar tillskriver betyget en verklig betydelse. Skolans funktion blir då också att förstärka värdet av den kunskapens relativa betydelse, dvs. att göra utbildningen gångbar för elever i samhället. Det är i sig en fråga om processer som sträcker sig långt utanför skolans område och är konsekvenser av exkluderade och inkluderande krafter i samhället (jmf Gesser 1985). Krafter som i grunden härrör från samhällets stratifiering. Men dessa processer går också bortanför vad arbetsgivare kräver, eller för den delen, vad arbetssökande ungdomar eftersträvar: frågan är istället hur samverkande krafter skapar själva spelplanen för att utbildningen ska fungera meriterande. Antagandet är att vare sig man är elev, student eller arbetssökande så måste ett samband ses mellan meriter som besitts, eller eftersträvar, och de som belönas av exempelvis arbetsgivare eller utbildningsinstanser (Bills 2004:203). Det medför i en

viss utsträckning att personliga övertygelser om goda skolkvalitéer också kan härledas till mönster skapade i samspel mellan arbetsmarknad och utbildningssystem.

I Bourdieus perspektiv är det symboliskt kapital som avgör, om än inte deterministiskt, hur människor från olika samhällsskikt gör en sådan läsning av systemet. Det kan sägas påverka de möjligheter elever har för att ta till sig information från bl. a. studievägledning, media, eller andra källor, och att relatera informationen till kunskapsobjektens sociala funktion. Alla former av kapital, ekonomiskt, socialt och kulturellt är såtillvida symboliskt (Bourdieu 1997). Men till sin grund härrör kapital från de ekonomiska förutsättningarna och får också ekonomiska konsekvenser. Ekonomiskt kapital, får å sin sida, ofta också uttryck som socialt och kulturellt kapital. Det får som resultat att ekonomiska implikationer av kapital ibland ger sken av att vara kulturella och sociala fenomen (1997:46f). T ex. så kan de kulturella och sociala dispositionerna uttryckas som intresse, viljor eller enskild förmåga. Något som gör dem svåra att urskilja just som uttryck för mer övergripande samhällskrafter. Men det är en process där kulturella och sociala dispositioner kan operationaliseras och förvandlas till ekonomiska fördelar, exempelvis genom att kunna förvärva utbildning och jobb som lönar sig bättre både ekonomiskt och socialt (jmf Bourdieu 1997:48f).

Ser man till skolan som ett undersökningsfält i Bourdieus mening så tar sig det symboliska kapitalet formen av kunskap, och manifesteras genom t ex betyg, och titlar eller andra markörer för position.[14] Kunskapens sociala betydelse går i detta perspektiv med andra ord långt utanför en bildande, eller för den delen, en personligt själuppfyllande aspekt. Skolan är här också en arena med specifika spelregler för hur kunskap kan avsättas. I mitt perspektiv, och i mitt närmande av skolan som undersökningsområde, så ser jag vissa metodologiska svårigheter. För det första så är skolan ingen värderingsfri arena bl.a. så är den ideologiskt präglad. Men den kan till sin grund inte heller bli en värderingsfri eller en laisser-faire orienterad organisation. Vi vill förmedla någon form av substantiellt värde till de yngre generationerna. Den avgörande frågan blir här hur man kan närma sig ett forskningsområde och samtidigt som man utgår ifrån en vetenskaplig approach även förhålla sig till de normativa aspekterna? Till att

---

[14] En viktig sida av fältbegreppet, som det här används, är att lokala maktförhållanden konstrueras utifrån information som finns tillgänglig om vad som blir av betydelse för aktörerna (jmf Broady 1998:21. Det medför som konsekvens att fältdefinitionen till viss del måste betraktas som en provisorisk konstruktion. Det är då också först efter att en undersökning genomförts, när empirin är tillgänglig, som det till fullo går att uttala sig om användbarheten i att betrakta undersökningsområdet som ett socialt fält (Broady 1998).

börja med så finner jag omständigheter kring hur utbildningens uttalade syfte relaterar till systemets outtalade funktioner som vägledande. Vissa förhållanden kan på vetenskaplig grund postuleras som givna; skolan reproducerar både indirekt och direkt en stratifiering. Indirekt genom att kulturella dispositioner är nödvändiga för att läsa systemet, och direkt genom att skolan sorterar människor i yrkes- och specialiseringsfack. Jag finner här stöd i Bourdieus ansats att det är den teoretiska beskrivningen av ett kraftfält som är avgörande för det empiriska arbetet i sammanhanget (Bourdieu 2004:34). Det gäller att undersöka vad som står på spel, vad som eftersträvas och hur det distribueras i ett specifikt sammanhang (Bourdieu 2004:79).[15] Själva förutsättningen för att kunna göra sådana observationer är att vissa antaganden måste göras om undersökningsområdet, dvs. en teoretisk konstruktion av ett preliminärt forskningsfält. Men Bourdieu varnar här samtidigt kring faran med att tvinga in agenternas agerande till att passa in i den teoretiska ramen. Man kan helt enkelt inte reducera det empiriska till fältets teoretiska konstruktion, utan den teoretiska ansatsen ska betraktas som en hjälp till att förstå hur agenter agerar.[16] När det gäller förhållanden kring ett utbildningssystem så sträcker sig konsekvenserna utanför enskilt handlande och en anpassning sker i någon form till alla inblandade parter, även om inte på lika villkor. Ett avgörande syfte med att teoretiskt ringa in skolan som undersökningsfält blir rimligtvis också att bättre kunna bruka de kritiska glasögonen, och att inte likställa de olika aktörerna påverkan. Det genom att se till vilka sociala processerna som är i spel och vilka konsekvenser som kan utläsas bland de olika aktörerna.

Olika domäner av kunskap: relativa och absoluta värden

Ett bärande resonemang som har drivits i denna text är det rimliga i att skolan även bör ses i relation av att ha ett substantiellt värde, dvs. ett socialt värde för kunskap som man kan sluta sig till, bortanför en politisk eller ekonomisk arena. Men samtidigt så väcker det frågor kring hur en vetenskaplig ansats också kan göra sig bruk av normativa aspekter. Bhaskar (1977; 1989) ser här en möjlighet till att sammanföra normativa och objektiva aspekter i vetenskapen utifrån föresatsen att objektiv kritik kan riktas mot socialsa missförhållanden och socialt begränsande strukturer. Utifrån en vetenskaplig bas så går det med andra ord att urskilja aspekter som inte är rationella för vare sig människors sociala organisering, eller för oss som personer i ett socialt begränsande sammanhang. För

[15] Bourdieu benämner sin forskningsmetodiska ingång som ”*socio-transcendental conditions of knowledge”* och som kan sägas grundas på empiriskt observerade sociala strukturer (Bourdieu 2004:79).

[16] Det som Bourdieu (2004) understryker är att praktiker är underskattade och att det genom handlandet skapas betydelser som är specifikt unika och inte kan förutsägas, men som ändå verkar utifrån ett kraftfälts spelregler.

att kunna uppnå detta mål är det avgörande att skapa en teoretisk bas som förutom att inkluderar vetenskapens emancipatoriska ansvar, också medför en distinkt analys av hur människor och samhälle relaterar till varandra.

Grundläggande i Bhaskar (1978) filosofi är åtskillnad av olika domäner av det verkliga och hur dessa kan ingå i en vetenskaplig approach. Det är olika skiktningar i verkligheten som delas upp i transitiva och intransitiva domänerna. Avgörande med en sådan indelning är möjlighet att komma närmare den paradox att människor dels framställer kunskap, i likhet med andra produkter, och dels att det finns en sida av kunskapsobjekten som inte är tillverkade genom människor kunskapsproduktion (Bhaskar 1978:21). T ex. så har vi en kunskap om människan, bl. a kring vår biologi, psykologi och sociala behov, och vi har också människan som ett kunskapsobjekt. Men det i sig innebär inte att vi har konstituerat vare sig de biologiska, psykologiska eller ens de sociala förutsättningarna. Dessa av människor oberoende aspekter utgör kunskapens intransitiva objekt. De transitiva kunskapsobjekten är de socialt skapade delarna av verkligheten med teorier, paradigm och normativa förhållningssätt som är resultat av människans sociala samspel (1978:22). Utmärkande för den intransitiva domänen är dess oberoende av vår tolkning. Medan de transitiva domänerna är beroende av människors sociala organisering av kunskap och vetenskap. Det är de ontologiska premisser som särskiljer den intransitiva delen från beroendet av socialt producerad kunskap. Med andra ord så är det inte en renodlad epistemologisk fråga utan fundamentet är en realistisk ontologi: vi bör föreställa oss domäner och krafter som inte direkt länkar till vår socialt producerad kunskap. Bhaskar ringar in begreppet ontologi med en fråga: ”*’what must the world be like for science to be possible?’ deserves the name ontology*” (1978:23). Resonemanget bygger på en logisk reduktion som betonar att värden måste vara beskaffad på ett specifikt sätt om vi ska kunna ha någon kunskap kring den. Det medför också att genom en sådan filosofisk motivering så är det möjligt att göra antaganden även om vi inte sitter inne med alla detaljer kring verkligheten. Det ses med andra ord en möjlighet i att kunna göra en åtskillnad som tar fasta på att naturen inte är en produkt av människan, men där det samtidigt inte finns en direktkoppling mellan vetenskap och natur (Bhaskar 1978:25).

Samhället som helhet ska här ses utifrån att det finns en nödvändig förexistens av sociala former och att olika sociala processer i samhället inte kan ses som omedelbar länkade till varandra (1998:34).[17] Det handlar om diskursiva såväl som icke-diskursiva fenomen. Samhället består inte av individer eller grupper, argumenterar Bhaskar, utan är ett uttryck för summan av de relationer som in-

[17] Bhaskar benämmner detta som ”Transformational model of social activity” (1998:34).

divider och grupper representerar (1998:26). Det är en slags synergieffekt där summans värde inte kan reduceras till de enskilda delarna. För den enskilde som ingår i samhället så utgör dessa relationer en kraft som hon eller han inte kan undvika för att kunna delta i ett socialt sammanhang. Resonemanget går emot ett synsätt om att sociala institutioner är underställt beslut av enskilda aktörer. Istället argumenterar Bhaskar att människor och samhället inte är relaterade dialektiskt eftersom det inte är frågan om två moment av samma process (1998:33, 35). Det finns ett socialt sammanhang som vi föds in i och vi växer upp i ett sammanhang som vi förvisso deltar i, men där vi har inte konstituerat de grundläggande spelreglerna som förutsätter vår delaktighet. Språket är ett sådant exempel på förexisterande strukturer; vi möter ett språk som är konstruerat utan vår delaktighet och som vi måste lära oss samtidigt som vi deltar till språkets utveckling och förändring. Bhaskar gör med andra ord en tydlig åtskillnad mellan ursprunget till mänskligt handlande och de strukturella förutsättningar som möjliggör vårt handlande (1998:35). Samhället har krafter som inte kan begränsas till enskilda individer, men det innebär inte att vi är slavar under strukturer. Avgörande är istället att se till hur relationer överlappar varandra och att inte utgå från att människan är direkt länkad till ett övergripande samhällsnivå. En analys av hur relationer överlappar är också avgörande för det emancipatoriska anspråket hos Bhaskar (1998:56). Det är en viktig del i hans tankegångar och där det avgörande är att med bättre udd kunna rikta de kritiska glasögonen till både specifika fenomen inom en analytisk nivå, som till interrelaterande processer oavsett analysnivå.

Avslutande del: en modell av undersökningsfältet

Avgörande är givetvis också att empiriskt kunna använda sig av den teoretiska verktygslådan kring hur utbildning blir meriterande i det svenska fallet. Svenska förhållanden argumenteras inte vara direkt jämförbara med andra länders erfarenhet av hur skolan blir meriterande. Vad som blir intressant är att lyfta upp det specifika som gör skolan meriterande i ett givet utbildningssystem. Just frågan kring varför skillnader mellan samhällsgrupper bibehålls även om fler utbildar sig, och där olika samhällsklasser nås av samma politiska budskap om att läsa vidare, ses som särskilt angeläget om att lyfta upp. Inte minst därför att utbildning ofta ses som en möjlighet till att utjämna samhällsklyftor. Ett problem som här har framförts kring utbildningssystemets möjligheter för att minska klyftorna i samhället är att när det når en fas i sin expansion där det inte längre finns en självklar avsättning för dem som genomgår utbildningarna så uppstår det en form av inflation. Det för med sig som konsekvens att framgång i skolan mer än någonsin blir beroendet av att kunna läsa utbildningens subtila meriterande funktioner och hur skolan relationer till vidare möjligheter i samhället. Men det är samtidigt viktigt att inte förringa hur olika relationer över-

lappar varandra. Allt från elevers syn på framtiden, skolans utformning, och skolpolicy blir viktiga beståndsdelar för att bättre kunna förstå utbildningens möjligheter och begränsningar. Tanken är att det är möjligt med en mångfald metoder och flera analytiska plan kunna fånga avvikelsen mellan kunskapens meriterande och substantiella aspekter. Av intresse är att göra en analytisk länkning inom det specifika fallet mellan hur kunskapssamhället marknadsförs politiskt (styrdokument, värdegrunder etc.) och operationaliseras organisatoriskt i skolans vardag. Och inte minst, vilka konsekvenser det går att utläsa bland olika grupper av gymnasieungdomar i deras motiv och ambitioner. Förhållandet kan illustreras i följande schematisering av möjliga ingångar och exempel på metoder.

Figur 2

Analysnivå		**Idealbild**	**I praktiken**	**Exempel på metod**
Institutionell	Utbildnings beskrivningar och yrkesinformation	Samhälls- etablerande, bildande, individuellt utvecklande.	Ideologiskt präglade anspråk. Anpassning till förhållanden på arbetsmarknaden.	Diskursanalys av styrdokument och officiell utbildnings- och yrkesinformation
Organisatorisk	Skolans organisering	Kunskapsförmedlande. Länka elevers intresse till förutsättningar för arbetet eller studier.	Selektiv samhälls funktion. Varierande praktiska möjligheter att uppfylla kunskapsmål.	Observationer av skolans organisering och arbete. Intervjuer med skolledning och studievägledare.
Individuell	Individperspektiv	Självuppfyllande. Socialt och ekonomiskt meriterande. Ämnesintresse.	Ökade krav på specialisering och anställbarhet. Ämnesintresse? Motiv?	Interjuver med enskilda elever. Fokusintervjuer med elevgrupper. Analys av elevessäer. Longitudinell uppföljning

Ett synsätt som här har använts är att utbildningssystemet kräver att man ser till de meriterande aspekterna. Det är på sätt och vis själva förutsättningen för att utbildningssystemet, så att säga, kan fortsätta att vara ett system. Det är ett antagande som i grund och botten utgår ifrån att det inte enbart är lust och kun-

skapstörst som ligger bakom elevers beslut att läsa vidare efter de obligatoriska årsklasserna. Men det finns rimligtvis ett samband mellan de två kunskapsformerna. Dvs. mellan en meriterande relativt kunskap, och en absolut bestående av värden som betonas som socialt nödvändiga och utvecklande för både samhälle som individ. För att kunna tala om hönsägg så måste det någonstans finnas en höna med i bilden. Det är en relation som ses präglas av en viss motsägelse, dvs. mellan den samhällsmeriterande rollen skolan har och kvalitativa anspråk som ställs på skolan när det gäller bildning, och kunskapen som själva fundamentet för ett demokratiskt och ansvarstagande samhälle. Men samtidigt så är det värden som inte på ett självklart sätt korrelerar till utbildningens meriterande funktionerna, som å sin sida, blir viktiga för att marknadsföra och operationalisera utbildning. En marknadsföring som sker både på ett institutionellt och organisatoriskt plan. Och som antas få konsekvenser för olika elevers möjlighet inom skolan. Det är både en idealiserad bild och operationalisering av kunskap som eleven måste ta del av ifall han eller hon önskar sig en utbildning. Frågan som har ställt i ett kapitel är hur detta samband egentligen ser ut och vilka konsekvenser som kan utläsas i mötet mellan elever och skolans janusansikte.

Avslutningsvis så kan man säga att det den modell som här har presenterats är ett sätt för att i praktiken kunna komma närmare en diskrepans mellan skolans officiella roll och den sociala funktionen. Det är inga generella anspråk som görs på att just dessa analysnivåer ska användas för att kunna sätta in skolan i ett socialt sammanhang. Det är en vägledning för att kunna kontextualisera utbildning genom att sätta eleven i centrum inom ett lands utbildningssystem. I ett system där närmaste alla går vidare till gymnasieskolan så ses beslutet bakom att läsa vidare som en intressant indikator för hur den nutida gymnasieskolan fungerar i praktiken.

Referenser:

Ahrne, G. & Papakostas, A. (2006). *Organisationer, samhälle och globalisering: tröghetens mekanismer och förnyelsens förutsättningar*. Lund: Studentlitteratur.

Archer, M. S. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. College edition. Sage Publications Ltd: London.

Archer, M. S. (1982) 'Theorizing about the Expansion of Educational Systems', in Archer, M.S. (red.), *The sociology of educational expansion*. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems. Sage Publications Inc.: Beverly Hills, London.

Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell Press.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Berggren, C. (2006). 'Labour market influence on recruitment to higher education – Gender and class perspectives', Higher Education, 2006:52, pp. 121-148.

Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. New York: Routledge.

Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Sussex: The Harvester Press.

Bills, D. B. (2004). *The Sociology of Education and Work*. Blackwell Publishing: Cornwall.

Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. University of Chicago and Polity Press: Cambridge.

Bourdieu, P. (1997). 'The Forms of Capital', in Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (eds.) (1997), *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1980). 'Utbildningssystemets ideologiska funktion', in Berner, B., Callewaert, S. & Silverbrant, H. (red.), *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Breen, R. & Jonsson, J. O. (2005). 'Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility', Ann. Rev. Sociol. 2005:31, pp. 223-243.

Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*.
Uppsala universitet: Skeptronhäften. Skeptron Occasional Papers nr 15. http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/

Brown, D. K. (2001). 'The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations'.:Sociology of Education', Vol. 74, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century. (2001), pp. 19-34.

Brown, D. K. (1995). *Degrees of Control: A Sociology of Educational Expansion and Occupational Credentialism*. New York: Teachers College Press

Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.

Fitz J., Davies B. & Evans J. (2006). *Educational Policy and Social Reproduction: Class Inscription and Social Control*. London: Routledge.

Gesser, B. (1985). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv.
le Grand, C., Szulkin, R. & Tåhlin, M. (2003). *Education and Inequality in Sweden: A Literature Review*. Stockholm University.
http://www.sofi.su.se/~mta/docs/Education_and_inequality_in_Sweden_-_A_literature_review.pdf.
Ragin, C. C. (1992). "Cases of 'What is a case'", i Ragin, C. C. & Becker, H. S. (red.) (1992) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
SCB (2006a). *Universitet och högskolor. Social bakgrund bland högskolenybörjare 2005/06 och doktorandnybörjare 2004/05*. Sveriges officiella statistik. Statistiska meddelanden UF 20 SM 0602.
SCB (2006b). *Utbildningsstatistisk årsbok 2007 Universitet och högskolor – Grundutbildning*. UF O 524.
Skolverket (2006a). *Uppföljning av indikatorer för ungdomars levnadsvillkor*. http://www.skolverket.se/publikationer?id=1562
Skolverket (2006b). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. http://www.skolverket.se/publikationer?id=1550
SOU 2001:1. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm i februari 2001.
SOU 2005:66. *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Slutbetänkande av Jämställdhetspolitiska utredningen. Stockholm 2005.
Svensson, L. (1978). *Från bildning till utbildning. En diskussion kring historiesociologisk teori om universitetens utveckling och omvandling*. Del 1. Monografi utgiven av Sociologiska Institutionen vid Göteborgs Universitet: Göteborg.
Szulkin, R. & Jonsson, J. O. (2007). *Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools*. The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies. Working Paper 2007:2.
Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Rapporter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B., Hägglund, S., & Kihlström, S. (1997/1999). *Projektet ”Lära till lärare”. Projektbeskrivning.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 1, 1999.

2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M., & Hägglund, S. (1999). *Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen. Projektet ”Lära till lärare”.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 2, 1999.

3. Strömberg, M. (1999). *”Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på.” Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet.” Projektet ”Lära till lärare”.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 3, 1999.

4. Eriksson, A., Davidsson, B., & Hägglund, S. (1999). *Iaktta – handla – reflektera. Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning. Projektet ”Lära till lärare”.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 4, 1999.

5. Davidsson, B., Dovemark, M., & Hägglund, S. (1999). *Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters sociokulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval. Projektet ”Lära till lärare”.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 5, 1999.

6. Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 6, 2000.

7. Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 7, 2000.

8. Davidsson, B. (2000). *Samling – en symbol för integration mellan förskola och grundskola?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 8, 2000.

9. Oudhuis, M. (2000). *Gunvors-projektet – En utvärdering av ett samarbets-projekt mellan Gunnareds sjukhem, SAFs regionkontor och Volvo Lastvagnar.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 9, 2000.

10. Riestola, P. (2000). *Växtkraft Mål 4 – för långsiktig målmedvetenhet?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 10, 2000.

11. Strömberg, M. (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 11, 2001.

12. Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv. En studie av blivande lärares dagboksskrivande och yrkeslärande under praktiken.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 12, 2001.

13. Holm, A-S. (2001). *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? – en studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 13, 2001.

14. Holm, A-S. (2001). *Blivande förskollärares och grundskollärares syn på den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 14, 2001.

15. Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 15, 2002.

16. Fransson, A. (2002). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen - om utmaningar för högskolans pedagogik.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 16, 2002.

17. Andersson, E. (2002). *Varför skriva yrkesdagbok!*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 17, 2002.

1. Björkdahl Ordell, S. (2003). *Räkna med textil.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2003.

1. Björkdahl Ordell, S., & Kärrby, G. (2006). *Slöjdcirkus att iscensätta ett estetiskt lärande.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2006.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Centrum för arbetsvetenskap

1. Oudhuis, M. (2003). *AiS - Arbetsvetenskap i Sjuhärad. Nätverk för forskning och utveckling av arbete i Sjuhärad*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 1, 2003.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Lära till lärare

1. Eriksson, A. (2003). *Samhällsuppdraget, yrkesutövandet och vetenskapliggörandet.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 1, 2003.

2. Davidsson, B., Holm, A-S., Reis, M., Kärrby, G., & Hägglund, S. (2003). *Barn i integrerade skolverksamheter.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 2, 2003.

3. Strömberg, M. (2003). *Föreställningar om integration av pedagogiska traditioner inom en lärarutbildning.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 3, 2003.

1. Davidsson, B. (2004). *Fysiska och sociala villkor i integrerade klassrum. Beskrivning av ett forskningsprojekt.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 1, 2004.

1. Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 1, 2007.

2. Tyrén, L. (2007). *Pedagogen, datorn och elevers informationssökning - perspektiv på IKT-användning i yngre skolbarns klassrum.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Rapport nr 2, 2007.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Yrkesdagbok – mentorskap - reflektion

1. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., & Arvidsson, I. (2006). *Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap. Tre redskap i lärarutbildningen*. (Projektbeskrivning)
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 1, 2006.

2. Arvidsson, I. (2006). *Utvärdering av mentorsgruppsverksamheten inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 2, 2006.

3. Kihlström, S. (2006). *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenters perspektiv.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 3, 2006.

1. Andersson, E. (2007). *Reflektion gör sig icke självt.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 1, 2007.

2. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Om att använda yrkesdagbok, reflektion och mentorskap i lärarutbildnignen.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projektrapport nr 2, 2007.

3. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Using Diaries, Reflection and Mentorship in Teacher Training.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Projectreport nr 3, 2007.

Rapporter från Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid Sektionen för Väg- och Vattenbyggnad Chalmers Tekniska Högskola.*
   Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
   Rapport nr 1, 1999.

2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledares och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfyllts, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp.*
   Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
   Rapport nr 2, 2000.

   Från och med 2001-01-01 övergår Pedagogiskt centrum till en egen enhet: Centrum för lärande och undervisning.

Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). *”Vi vill mer än vi ibland klarar.” Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 1, 1999.

2. Eriksson, A., & Haverlind, A. (2000). *”Dä kommer luft inne mä”. En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 2, 2000.

3. Jenslöv, T. (2000). *Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn?*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 3, 2000.

4. Karlsson, H., & Wademyr, P. (2000). *Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 4, 2000.

5. Holm, A-S. (2000). *Hobergskolan. Beskrivning och utvärdering av ett skolprojekt i Vårgårda kommun.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 5, 2000.

6. Davidsson, B., & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok. En möjlighet för den reflekterande pedagogen.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 6, 2000.

7. Davidsson, B. (2002). *Föreställning om kön som idé, innehåll och arbetsformer i förskolans och skolans läroplaner 1980 – 1998.*
   Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
   Skrift nr 7, 2002.

8. Lategan, S. (2002). *Three Dimensions of Professional Development - A Qualitative Study of Professional Development among Distance Educators*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 8, 2002.

9. Lategan, S. (2002). *Mentoring in Swedish Teacher Education.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 9, 2002.

10. Lategan, S. (2002). *Reflections on Activity.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 10, 2002.

11. Flobrant. D. (2002). *Skolelevers arbetsmiljö sett ur ett hälsoperspektiv.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 11, 2002.

1. Bartomeus, G. (2003). *The role of cognitive styles in e-learning: A discussion of literatur.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2003.

1. Boglind, A., Persson, E., Tholin, J., Sjöholm, E., & Ferlin, M. (2004). *Tankar kring ämnesdidaktikens mål, mening och metaforer.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2004.

1. Persson, S. (2005) *Min syn på och erfarenheter av mentorskap.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2005.

1. Hulthén, U. (2006). *Lässtuga. Beskrivning av ett utvecklingarbete.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2006.

2. Dimenäs, J., Björkdahl Ordell, S., Davidsson, B., Dovemark, M., Eriksson, A., Holm, A-S., Jonsson, A-C., Karlsson, R., Kihlström, S., & Malmqvist, J. (2006). *Lära till lärare.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 2, 2006.

3. Andersson, E., & Larsson, I. (2006). *Mentorshandbok.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 3, 2006.

1. Zimmerman, F., Rolandsson, B., Oudhuis, M., Riestola, P., Theandersson, C., Bartley, K. & Puaca, G. (2007). *Perspektiv på demokrati. En vänbok till Hans Lindfors.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2007.

Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K., & Appelqvist, R. (1999). *Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt.*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 1, 1999.

2. Hermansson Adler, M., & Larsson, P. (1999). *Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 2, 1999.

3. Lönn, A. (1999). *Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt.*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 3, 1999.

4. Brorman, A. (1999). *Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning.*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 4, 1999.

1. Swärdh, C. (2004). *Effektutvärdering av Specialpedagogisk kompetensutveckling i Borås Stad.*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 1, 2004.

2. Brorman, A. (2004). *Aktionslärande.*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 2, 2004.

1. Heikkilä, B. (2005). *Jag trodde inte att det var så mycket runt omkring. En studie om nya lärares arbetssituation.*
   Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
   Skrift nr 1, 2005.