



# Yrkesutbildningsutmaningar i nya tider – vilken väg ska vi ta?

(Vocational education and training in new times  
– what is the best way forward?)

Lázaro Moreno Herrera

Stockholm University, Sweden (lazaro.moreno@edu.su.se)

## Abstract

Vocational education and training is amongst the educational areas drawing the biggest attention by mass media and a key topic of political debate in Sweden. This is by no means surprising if we take into account that nearly half of Swedish youngsters follows any of the vocational training lines offered at upper secondary education. But, is this a unique 'Swedish discussion'? Are there other international frame factors influencing and some how conditioning the discussion about the strategic importance of VET? If, so which are these frame factors? This paper attempts to give initial answer to these questions by contextualizing VET discussion in Sweden from an international perspective that includes social transformations from modernity to the so called post-modernity and the impact on work market demands. The paper present these new demands, as well as qualifications required. The chapter uses a wide range of references that includes *Education For All (EFA) Global Monitoring Report of 2012* focused on the third goal of Education for All, that is to ensure that all young people have the opportunity to acquire skills. The urgency of reaching this goal has sharpened acutely since 2000 as a consequence of a global economic downturn impacting on unemployment. The paper intends to contribute to better understanding of the challenges as well to create awareness and encourage discussion in different contexts and levels, that is vocational school, VET teacher training, policy making and VET planning.

**Keywords:** Vocational education & training; socio-economic development

## Inledning – ett samhälle i förändring

Yrkesutbildning och -lärande hör till de utbildningsområden som får mest uppmärksamhet i massmedia och är en viktig fråga för politisk debatt i Sverige. Detta är på intet sätt förvånande med tanke på att en stor – men minskande – andel av svenska ungdomar läser någon av de yrkesutbildningar som erbjuds inom gymnasieskolan, men är detta en unik svensk diskussion? Finns det andra internationella ramfaktorer som påverkar och på något sätt styr diskussionen om yrkesutbildningens strategiska betydelse? Vilka är i så fall dessa ramfaktorer? Denna artikel försöker ge ett första svar på dessa frågor genom att kontextualisera diskussionen om yrkesutbildning i Sverige från ett internationellt perspektiv. Istället för att ge färdiga svar syftar artikeln till att skapa medvetenhet och uppmuntra diskussion i olika sammanhang inom såväl yrkesutbildning och yrkeslärarutbildning som beslutsfattande och planering av yrkesutbildning.

Sveriges medlemskap i EU och det påföljande engagemanget för den kontinuerliga utvecklingen av ett ekonomiskt område med en ömsesidigt beroende arbetsmarknad medför nya krav och utmaningar för utvecklingen av yrkesutbildningen. Detta är särskilt relevant när det gäller konsekvenserna av den europeiska referensramen för kvalifikationer (European Qualification Framework, EQF) och dess nationella motsvarigheter, de nationella referensramarna för kvalifikationer (National Qualification Framework, NQF, i Sverige SeQF). I likhet med PISA-utvärderingen är de kritiska rösterna mot EQF och NQF många internationellt (jfr Rauner & Maclean, 2008); fortfarande finns vad man kan kalla "socioekonomiska verkligheter" och övergripande globala marknadsutmaningar som sätter ramar och anger takten för förändringar. Bortom det europeiska socioekonomiska området finns likaså en ökad medvetenhet om vikten av yrkesutbildning som en nyckel till hållbar samhällsutveckling, social sammanhållning, anställningsbarhet och personligt självförverkligande. Rapporten *EFA (Education For All) Global Monitoring Report of 2012* visade på denna relevans genom att fokusera på det tredje målet inom Education For All, nämligen att se till att alla unga människor har möjlighet att förvärva kunskaper. Enligt denna rapport har det blivit alltmer angeläget att nå detta mål sedan år 2000 som en följd av en global konjunkturedgång som haft inverkan på arbetslösheten.

En av åtta unga människor runt om i världen är arbetssökande. Andelen unga människor växer bland befolkningarna. Unga människors välbefinnande och välstånd är mer beroende än någonsin av de kunskaper som utbildning kan ge. Att inte tillgodose detta behov är ett slöseri med mänsklig potential och ekonomisk makt. Unga människors kunskaper har aldrig tidigare varit så viktiga (Bokova, 2012, s. i).<sup>1</sup>

Denna *Global Monitoring Report* är en värdefull påminnelse om att utbildning inte bara handlar om att se till att alla barn kan gå i skolan, utan även om att ge

dem bättre förutsättningar i livet genom att ge dem möjligheter att finna ett arbete, försörja sig, bidra till samhället och uppfylla sin potential. På en högre nivå handlar det om att hjälpa länder utbilda den arbetskraft de behöver för att kunna växa i den globala ekonomin (Bokova, 2012).

## Yrkesutbildningen och samhällsutvecklingen – modernitetens och postmodernitetens "dilemma"

Såväl i Sverige som internationellt ger historiska studier av utvecklingen av yrkesutbildningen tillräckliga argument för att hävda att utvecklingen av utbildningssystemet till stor del har varit knutet till en övergång i samhällsutvecklingen (se t.ex. Olofsson, 2007; Håkansson & Nilsson, 2013). Detta gäller i synnerhet under den så kallade moderna och postmoderna perioden. För att förstå de aktuella utmaningarna är det till hjälp att se på modernitet och postmodernitet som stadier i samhällsutvecklingen.

Huvudargumentet för att här använda ordet "dilemma" bottnar i kritiska diskussioner om begreppen modernitet och postmodernitet (t.ex. Habermas, 1987; Kroker, 1992; Lyon, 1999; Turner, 1991). Det finns många olika angreppssätt när det gäller definitioner och gränsdragningar mellan modernitet och postmodernitet. Slattery (1995), till exempel, analyserar utförligt åtta olika perspektiv på postmodernitet inom samtida postmodern forskning som alla uppvisar radikalt skilda uppfattningar. I ett annat inflytelserikt verk, *Theories of modernity and postmodernity*, väcker Turner (1991, s. 1) frågan om den stora svårigheten att finna en lämplig periodisering av modernitet och postmodernitet. I en klassisk text som *The coming of postindustrial society* redogör Bell (1973) för ett välgrundat perspektiv med utgångspunkt i Marx bidrag där en sorts "positiv" dialektisk orsak-verkanrelation tycks vara ett huvuddrag i den samhällsutveckling som leder mot vad han kallar det postindustriella samhället. Bell (1973, s. 126) framhåller att större delen av världen idag fortfarande består av förindustriella samhällen, något som är allmänt accepterat av senare forskare (Featherstone, 1995; Lyon, 1999; Touraine, 1995). Moderniteten och postmoderniteten ligger fortfarande långt bortom horisonten för många mänskliga samhällen (Moreno Herrera, 2000).

En utmanande syn på modernitet och postmodernitet som är intressant för yrkesutbildningsområdet presenteras av Latour (1993) i *We have never been modern*; Latour ser en motsägelse i betydelsen av ordet "modernt". Å ena sidan förknippas ordet "modernt" med en tidsdimension som skiljer det "forttida" (det som hör till det förflutna) från det "moderna" (det nuvarande), å andra sidan förknippas "modernt" med nutidens "seger" över dåtiden. Beroende på om analysen bygger på den ena eller andra förståelsen kommer visionen av både moderniteten och postmoderniteten att skilja sig avsevärt. I linje med

detta ligger även det kritiska perspektiv som presenteras av Smart (1992), som uppmärksammar vad man bör tänka på när man talar om "helt" nya tider. Även Habermas anses vara en av de postmodernas främsta kritiker bland samhällsteoretiker (Lyon, 1999, s. 101). Han befarar att den postmoderna stämningen innebär att "vända sig bort från" politiskt ansvar för och omtanke om dem som fortfarande lever i fattigdom runt om i världen. För Habermas är moderniteten "helt enkelt ett ofullständigt projekt"; han noterar betydelsen av nya tekniska framsteg, men tvivlar på att de kommer att medföra några större kvalitativa förbättringar av våra kulturella upplevelser än andra tekniska anordningar gjort tidigare (Lyon, 1999, s. 101).

De olika perspektiv som presenterats i korthet ovan påvisar den ständiga förvirringen kring innehållet i och omfattningen av begreppen modernitet och postmodernitet. Med hjälp av raka argument hävdar Featherstone (1988) att detta är en effekt av konflikterna mellan olika sektorer inom den intellektuella marknaden för influenser. Lyon (1999) går till problemets kärna i en utsaga som denna artikel instämmer med till fullo:

Sociala och kulturella förändringar utan tidigare motstycke äger rum; huruvida "postmodernitet" är det bästa begreppet att sammanfatta dem med är oväsentligt. Det viktiga är att förstå vad som händer, inte att komma överens om ett begrepp att beskriva det med. "Postmodernitet" får duga för stunden (Lyon, 1999, s. 108).

Här och framöver ansluter vi till synsättet att början av 1980-talet markerar en viktig förändring i den socioekonomiska utvecklingen med olika särdrag i varje land, såväl som viktiga likheter.

### Yrkesutbildningen och det postmoderna tillståndet – relevanta egenskaper hos postmoderniteten

Det postmoderna tillståndet erkänns för Sverige och andra länder som klassificerar sig som teknologiskt högutvecklade ekonomier (jfr Svedin & Hagerhal Aniasson, 2002). Som nämnts ovan är idén om att det pågår aldrig tidigare skådade förändringar som påverkar samtliga samhällsområden allmänt erkänd (jfr Lyon, 1999). De huvuddrag som tillskrivs det postmoderna samhället, och som är relevanta för att förstå den pågående utvecklingen av både svenska och andra yrkesutbildningssystem, visas i Figur 1. Det är utan tvekan ganska kontraproduktivt att isolera dessa egenskaper, även för en grafisk representation; i praktiken överlappar de och ibland även motsäger de varandra. Denna grund-sats måste beaktas genom hela den presentation som följer.

# Samhällsutveckling



Figur 1. Samhällsutveckling och postmodernitetens huvuddrag (Moreno Herrera, 2000, s. 34).

Forskningen verkar vara överens om att anta ett dialektiskt perspektiv på den förändringsprocess som leder till det som idag betraktas som det postmoderna samhället, det vill säga förändringen från det förindustriella bondesamhället till moderniteten och postmoderniteten (Bell, 1973; Kellner, 1988; Kumar; 1995; Turner, 1991). För att vara konsekvent med detta synsätt kan utvecklingen återges i form av en ordningsföljd enligt Figur 1. Redan 1973 nämner Bell huvuddragen i det postindustriella samhället som förändringen från varuproduk-

tions- till tjänsteekonomi samt de yrkesmässiga förändringar genom vilka den professionella och tekniska klassen växer fram som den dominerande yrkesgruppen (1973, s. 41)<sup>2</sup>. Enligt honom definieras det postindustriella samhället av livskvalitet mätt genom tjänster och bekvämligheter (hälsa, utbildning, fritid och konst). Framväxten av tekniska krav och yrkeskunskaper gör att utbildning blir ett centralt inslag i detta samhälle (Bell, 1973, s. 127).

”Informationsålderns” och postmodernitetens framkomst är, enligt Lyon (1999, s. 51–52) också präglad av mer flexibelt ledarskap och flexibla anställningar. Entreprenörskap får en betydande roll. Finansmarknaderna har globaliserats, och viktiga beslut om tillverkning och placering fattas mer och mer avlägset. Lyon analyserar även förekomsten av fler företagsnätverk med mer individualiserade och varierade anställningsformer. Postmoderniteten utmärks också av den snabbt ökande utvecklingen av informations- och kommunikationsteknologi (IKT) samt standardisering, vilket ställer krav på mer samordning och kontroll av såväl tekniska som sociala processer. Förmåga till lagarbete, samarbete och beslutsfattande blir högst relevant (se t.ex. Shoshana, 1998). Användningen av ny teknik blir en potentiell orsak till decentralisering, en annan typisk egenskap hos postmoderna samhällen. Den nämnda ökningen av övergripande kontroll är, enligt Lyon (1999, s. 52), kompatibel med decentralisering, eftersom behovet av kontroll hör samman med det faktum att fler verksamheter utförs på distans. En viktig aspekt av kontroll i ett postmodernt samhälle är att ingen speciell myndighet behöver ligga bakom; det kan göras rent tekniskt.

I övrigt är postmoderniteten även förknippad med en massiv ökning av kvinnors deltagande på arbetsmarknaden (Lyon, 1999, s. 55). Om än fortfarande långt ifrån en slutgiltig lösning på den ojämna könsfördelningen i samhället finns det under denna period en avsikt, som ofta uttrycks i lag, att garantera lika möjligheter. I denna strävan spelar utbildning en ledande roll. När det gäller utbildningsfrågor citeras även Lyotard av Lyon (1999, s. 55) för att lyfta fram en egenskap med stort inflytande över utbildningen i det postmoderna samhället; kunskap söks inte längre för sin egen skull, utan får legitimitet genom performativitet och blir alltmer lik en handelsvara. Att tillägna sig och tillämpa kunskap blir centrala konkurrensfaktorer i samhället (se Nonaka & Takeuchi, 1995). Det behövs en ny inställning till utbildning, en uttrycklig uppmaning i viktiga internationella vitböcker såsom *EFA Global Monitoring Report*, 2012.

Det är inte längre en uppsättning snävt profilerade kunskaper som krävs, utan en helhetskompetens som kan integreras och uttryckas i ett effektivt genomförande. Återigen, som Lyon påpekar, betraktar (och belönar) samhället kunskap som en handelsvara (jfr Lyon, 1999).

Globalisering som ett huvudinslag i det postmoderna samhället innefattar en intensifiering av kulturella kontakter (Crook, 1992; Lyon, 1999). Begreppet ”global village”, den globala byn, växer fram med betydande konsekvenser för

alla delar av samhället och särskild inverkan på utbildningen (Delors, 1996; *EFA Global Monitoring Report*, 2012). I detta globala sammanhang är individer och nationella samhällen alltmer exponerade för heterogenitet och mångfald internt; det finns ett behov av att rekonstruera deras kollektiva identiteter längs pluralistiska linjer för att få dem att passa in i det globala sammanhanget. Slutligen kommer förhållandet mellan människan och den naturliga miljön att bli ett av de mest välspredda "symboliska motiven" i postmoderniteten (Robertson, 1991, s. 56). Miljömedvetenhet och hållbar utveckling blir samhällsmål att sträva efter.

Sammanfattningsvis leder också de ovannämnda egenskaperna till en omstrukturering av arbetslivet på olika sätt, och detta kräver samtidigt nya kvalifikationer. Detta förhållande illustreras i Tabell 1. Dessa nya kvalifikationer är indelade i tre huvudgrupper: kunskap, färdigheter och förmågor, samt normativ kompetens (jfr Schienstock & Koski, 1997; Moreno Herrera, 2000). Kunskap består av tre kategorier: teoretisk, teknisk och praktisk-underförstådd kunskap som konsekvent hänger samman med föränderliga aspekter av arbetslivet. Gruppen färdigheter och förmågor innefattar kompetenser som huvudsakligen rör den pågående globaliseringen och den ökande decentraliseringen i arbetsmiljön. Det som här kallas "normativ kompetens" är förknippade med förändringar i kraven på ledarstil och innefattar ledarskap, kreativitet, entreprenörskap och industriellt medborgarskap; den sistnämnda omfattar samtliga aspekter av en arbetstagares personlighet som låter henne/honom delta och engagera sig fullt ut i produktionen eller tjänsteutövandet.

Som tidigare nämnts av Turner (1991) blir varje försök att förstå de viktigaste egenskaperna hos postmoderniteten, oavsett område, till en utmaning. De huvuddrag som lyfts fram här har utan tvekan en betydande inverkan på befintliga utmaningar och förändringar framförallt inom yrkesutbildningssystemen i Sverige. Det finns vissa förbehåll att ta hänsyn till när man analyserar sambandet mellan yrkesutbildningens utveckling och arbetslivskrav.

Tabell 1. Nya behov av kvalifikationer i förhållande till omstruktureringen av arbetslivet i det postmoderna samhället (Moreno Herrera, 2000, efter Schienstock & Koski, 1997).

---

<b>Kvalifikationer</b>	<b>Omstrukturerande aspekter i arbetslivet</b>
<b>Kunskap</b>	
Teoretisk kunskap	Arbete som problemlösningsprocess
Teknisk kunskap	Introduktion till IKT
Praktisk, underförstådd kunskap	Ökad osäkerhet, risksituationer orsakade av teknisk integrering
<b>Färdigheter och förmågor</b>	
Yrkesfärdigheter (multiskilling)	Integrering av uppgifter, grupparbete
Internationella färdigheter	Globalisering av marknader och produktion
Sociala förmågor	Gruppkommunikation, olika typer av sociala interaktioner
Ledarskapsförmåga	Decentralisering, platta hierarkier
<b>Normativ kompetens</b>	
Ledarskap	Koordination, oberoende arbetslag
Kreativitet, entreprenörskap	Kvalitet, tid och uppfinningsriktighet som centrala inslag på världsmarknaden
Industriellt medborgarskap	Engagemang och deltagande i arbetsprocessen från idé till förverkligande

---

### "Att sätta utbildningen i arbete" – yrkesutbildning, läroplansutveckling och samhällsutveckling

Det finns fortfarande ett behov av mer forskning om hur särskilda kunskaper kan leda till olika resultat. Enligt *EFA Global Monitoring Report* (2012, s. 187) är, för arbetsgivarna, utbildningsmeriter snarare en signal om en blivande anställds potential eller förmåga än ett tecken på faktiskt produktivitet. "En arbetsgivare vill ha garantier på att unga människor som söker jobb åtminstone



har goda grundkunskaper och kan använda sin kunskap för att lösa problem, ta initiativ och kommunicera med medarbetare, istället för att bara följa fasta rutiner." Dessa "överförbara kunskaper" kan inte läras ut genom kursböcker, men förvärvas genom utbildning av hög kvalitet. Samtidigt antyder arbetsgivarna ofta att de saknar nya kandidater på arbetsmarknaden. De så kallade "överförbara kunskaperna" förväntas hjälpa unga människor att anpassa sig till förändringar på arbetsmarknaden, inklusive ny teknik och krav på en "grön ekonomi". De kan även hjälpa många unga människor som arbetar inom den informella sektorn i fattiga länder att bli framgångsrika entreprenörer. Det finns få bevis på hur utbildning formar överförbara kunskaper som problemlösning, lagarbete eller motivation, främst på grund av att det är svårt att mäta sådana kunskaper, speciellt i jämförelser mellan olika länder.

Vad har yrkesutbildningssystemens svar på ovanstående krav varit så här långt? Tidigare forskning har identifierat viktiga indikatorer eller kategorier att ta hänsyn till i bedömningen av samhälls- och arbetslivskravens inflytande på utvecklingen från ett läroplansperspektiv (Moreno Herrera, 2000). Detta kan även vara till hjälp i analyser av svar från yrkesutbildningssystem i Sverige och andra länder (jfr Håkansson & Nilsson, 2013; Rauner & Maclean, 2008). Läroplansutveckling innan och under tidig yrkesutbildning har påverkats av krav från samhället och arbetslivet samt den politiska och ideologiska förståelse som i slutändan bestämmer formen på läroplanen (Moreno Herrera, 2000).

Den tidigare presenterade analysen av postmodernitetens mest relevanta egenskaper ger anledning att identifiera de kategorier som presenteras i Figur 2. I den följande analysen är det viktigt att ha de redan nämnda postmoderna egenskaperna i åtanke. De olika kategorierna (kraven) är ingalunda presenterade som en hierarkisk struktur. Alla antas vara lika relevanta i bedömningen av förhållandet mellan arbetslivskrav och läroplansutveckling (Moreno Herrera, 2000). Omfattningen av varje kategori är alldeles för komplex för att kunna sammanfattas; den följande presentationen lägger därför fokus på viktiga begrepp att ta hänsyn till i undersökningar av det nämnda förhållandet.

Entreprenörskap framstår som en av de mest relevanta kategorierna (kraven) i arbetslivet idag. Även om det kan låta som något "nytt" i utbildningsdiskursen har begreppet kunnat spåras ända tillbaka till klassiska utbildare och filosofer; entreprenörskap ges uttryck i bidrag ända från John Lockes upplysningssidéer till Maslows behovshierarki (Ojala & Pihkala, 1994, s. 10–11). Entreprenörskapets relevans för dagens samhälle märks också i olika typer av styrdokument; den europeiska anställningsstrategin, till exempel, listar det som ett av de viktigaste målen att sträva efter under 2000-talet, samt ett av de viktigaste stegen för att förebygga långtidsarbetslöshet (Pohl & Walther, 2007).



Figur 2. De viktigaste kategorierna för att närma sig förhållandet mellan arbetslivskrav och förändringar i läroplanerna (Moreno Herrera, 2000).

Entreprenörskap kan vara internt och externt vilket är av stor vikt för yrkesutbildning och -lärande. Externt entreprenörskap är knutet till förmågan att "upprätta och ta hand om ett eget företag", medan internt entreprenörskap är kopplat till ett "kreativt entreprenörliknande sätt att arbeta när man antingen utvecklar ett eget företag eller arbetar för någon annan" (Ojala & Pihkala, 1994, s. 12). Detta synsätt väcker en fråga som också har didaktiska följder, det vill säga, hur kan läroplanen för yrkesutbildning utformas och implementeras för att garantera att båda sorters entreprenörskap utvecklas på lika villkor? Av betydelse för denna artikels perspektiv är också de typer av samtida entrepre-

nörskap som identifierats av Kyrö och Suojanen (1998, s. 9); först, det lilla företaget som består av entreprenören och hans/hennes egen firma; för det andra, "intraprenörskapet" som beskrivs som "en organisations kollektiva beteende", och för det tredje, det som benämns "det individuella självriktade entreprenörskapet", förknippat med individuellt självriktat beteende. Av dessa olika "typer" framgår det att den avsedda entreprenörskapsutbildningen är beroende av att ämnen integreras. Detta leder till antagandet att man vid sidan av rent entreprenöriella aspekter också måste titta på hur mycket tonvikt det ligger på integrering i de befintliga yrkesprogrammen. Ojala och Pihkala (1994, s. 13) sammanfattar slutligen en entreprenörs huvudegenskaper i relevanta termer för utbildningspraxis. Dessa anses bestå av följande fem egenskaper: initiativ, riskhantering, ansvar, kreativitet och samarbetsförmåga.

Egenmakt är en kategori som är nära besläktad med entreprenörskap. Utan egenmakt är inte någon entreprenöranda att vänta. Egenmakt som begrepp har definierats av Vogt och Murrell (1990, s. 8) som "akten att bygga upp, utveckla och öka sin makt genom att samarbeta, dela med sig och arbeta tillsammans". Wilson (1996, s. 3) tillägger att det också innebär att "engagera sig i gemensamma mål, ta risker och visa initiativ och kreativitet". Egenmaktens relevans som den "möjlighet till genombrott för strategiskt inflytande" som idag krävs inom olika organisationer understryks även av Robinson (1997, s. vii) utifrån en granskning av tidigare publikationer.

I korthet tyder de ovannämnda begreppsmässiga definitionerna på att egenmakt i sig har ytterligare följder för och förhållanden till andra kategorier (krav) som entreprenörskap (se t.ex. Titi & Sing, 1995) och kunskaper som anses vara av betydelse för arbetslivet. Egenmakt kan mycket väl vara relaterad till färdigheter i att etablera positiva relationer mellan människor, problemlösning i grupp, samt i planering, samordning, prestandamätning och uppgiftshantering. Den är även nära knuten till tekniskt kunnande och en solid grundutbildning (Robinson, 1997, s. 37). Vi skulle kunna avsluta här genom att ställa en fråga med metodisk giltighet även för andra kategorier, nämligen, hur uppfattar läroplanen för yrkesutbildningen den efterfrågan på egenmakt som finns inom arbetslivet?

En teoretisk förståelse av arbetsprocessen är också ett av arbetslivets mest relevanta krav inom postmoderniteten. I korthet ger denna kategori uttryck för ett behov av en bredare förståelse av arbetsprocessen i ett sammanhang där starka hierarkiska system ersätts av lagarbete och flexibla ledarskapsstilar. Denna särskilda kompetens är erkänd som en kontrast till den produktinriktade synen under tidigare perioder i samhällsutvecklingen (Engeström, 1987). På grundval av en undersökning av Hirschhorn menar Engeström (1987, s. 109) att den postindustriella arbetsplatsen lämnar både ledning och arbetare i en paradoxal situation: "ledningens traditionella intresse av att ha kontroll kräver anställda med begränsade kunskaper och ambitioner. Men för att skydda sina maskiner behö-

ver ledningen högtbildade arbetare som har lärt sig att tänka självständigt". Slutligen sammanfattas efterfrågan på en teoretisk förståelse och bemästrande av arbetsprocessen av Engeström (1987, s. 115) på följande vis: "det finns ett objektivt tryck, som yttrar sig på olika sätt, att överlåta bemästrandet av hela arbetsverksamheten till de människor som deltar i denna verksamhet".

Tekniskt kunnande står i centrum för diskussioner inom yrkesutbildningsområdet; ibland skiljer sig perspektiven, men oftare överlappar de varandra (se t.ex. Beynon & Mackay, 1992; Blandow & Dyrenfurth, 1992; Green & Guinery, 1994; Lewis & Gagel, 1992). De som uttrycker behovet av ett tekniskt kompetent samhälle har i stor utsträckning använt termen tekniskt kunnande. Förståelsen av detta begrepp beror till stor del på användarens perspektiv, värderingar, intressen och politiska idéer. I samtliga fall är tekniskt kunnande knutet till samhällsorganisering och frågor om egenmakt (Keirl, 1999, s. 72). På grundval av resultat från Custer och andra forskare presenterar Keirl fem möjliga tolkningar av tekniskt kunnande av relevans för att närma sig dess befintliga uttryck i läroplanen. Den demokratiska tolkningen hänvisar till det faktum att ett kunnigt samhälle (inklusive tekniskt kunnande) innebär att ha kritiska medborgare och därmed en fullt fungerande demokrati. Den ekonomiska tolkningen pekar på de ekonomiska fördelarna av att ha en tekniskt kunnig arbetskraft. Detta leder till en tredje tolkning som behandlar frågor om anställningsbarhet, uttryckta i termer av den "skilling/multiskilling" som idag efterfrågas på arbetsplatserna. En fjärde tolkning är den så kallade omdömesgilla konsumenten som förknippas med vikten av tekniskt kunnande för att göra användbara bedömningar av de produkter vi köper och använder. En femte tolkning, "liberal education", kommer från vikten av att studenter och medborgare reflekterar över och kritiserar både teknik och teknisk utbildning (Keirl, 1999, s. 73).

Tekniskt kunnande bör inte vara begränsat till färdigheter och tekniska kunskaper; Keirl (1999, s. 74) citerar Hirsch som konstaterar att "tekniskt kunnande has ekonomiska, politiska, moraliska, etiska, ekologiska och faktiskt till och med psykiska och andliga aspekter". Oavsett om man kan komma överens om begreppen och omfattningen av det tekniska kunnandets konsekvenser för dagens samhälle är det tydligt att det finns ett allmänt erkännande, en konsensus, från både utbildningssidan och arbetslivet om att detta är en relevant fråga att ta itu med.

I övergången till postmodernitet har entreprenörskap antagits återuppstå tillsammans med en annan relevant kategori: hållbar utveckling (Kyrö & Suojanen, 1998, s. 8). Denna kategori har också till stor del förknippats med miljöhänsyn och ekonomisk tillväxt grundad på lokala resurser (Common, 1995; Daly, 1996, EFA Global Monitoring Report, 2012). Globaliseringsfrågor bör också beaktas i analyser av hållbar utveckling (se t.ex. Carlsson & Ramphal, 1995). Enligt Kornhauser (1996, s. 216) innebär hållbar utveckling i första hand en bättre utveckling, vilket gör det möjligt att nå en högre levnadsstandard med

lägre konsumtion. Den bör därför förstås som "framsteg genom ökad kvalitet i varje mänsklig aktivitet". De föreslagna strategierna för hållbar utveckling börjar med att skapa en lokal expertis som bygger på fördjupade kunskaper och integrerar vetenskapliga och tekniska framsteg. Om vi ska sammanfatta konsekvenserna av denna kategori för VET är det viktigt att tänka på hur bland annat följande faktorer behandlas: användning av lokala resurser, miljöhänsyn, uppfinningsrikedom och, sist men inte minst, samarbete mellan studenter.

Beredskap att verka i den "globala byn" förknippas främst med den ökande globaliseringen som påverkar olika delar av samhällslivet, framför allt marknad och produktion. Beredskapen att verka i ett globalt sammanhang vilar här på utbildningens fyra pelare som identifierats av Delors, dvs. att lära sig att lära, att lära sig att göra, att lära sig att leva tillsammans och att lära sig att vara (1996, s. 86-97). Att lära sig att lära står för behovet av att utveckla "verktyg" för sin egen kunskapsuppbyggnad. De kunskaper som rör problemlösning och kreativt arbete är väsentliga i ett arbetsliv som kan förändras ofta. Att lära sig att göra har inte bara att göra med praktiska, yrkesrelaterade färdigheter, utan också med "förmågan till lagarbete". Det hänger också samman med "arbetets ökande dematerialisering och tjänstesektorns uppgång", samt arbetet i den så kallade informella sektorn av ekonomin. Att lära sig att leva tillsammans lyfter fram kravet att utveckla en förståelse för andra människor och en uppskattning av ömsesidigt beroende; kort sagt, att lära sig att "upptäcka andra" och verka för gemensamma mål. Bilden är inte komplett utan att lära sig att vara, det vill säga, "att bättre utveckla sin personlighet och agera med större självständighet, mer personligt ansvar och bättre omdöme" i ett sammanhang där individen rör sig dynamiskt på lokala, nationella och globala nivåer.

Sist men inte minst finns könsfrågan, kravet på lika möjligheter för kvinnor och män i arbetslivet, med på den sociala agendan i hela världen i större utsträckning än någonsin tidigare, och är i fokus i förhållande till yrkesprogrammen. Denna fråga är dessutom central för hela den postmoderna diskursen (se t.ex. Heckman, 1990; Nicholson, 1990; Van Vucht Tijssen, 1990). Den ökande andelen kvinnor på arbetsmarknaden hänger samman med såväl utbildningspolitikens utveckling, som skulle ge högre och bredare kompetens, som med en ny och mer flexibel organisering av arbetet. Lika möjligheter har i dagens samhälle också varit förknippat med krav på nya åtgärder för att förena arbete och familjeliv (Van Vucht Tijssen, 1990). Fortfarande finns det dock föreställningar om könsmärkning av vissa yrken som utgör en utmaning för yrkesutbildningen.

Som påpekades i början av detta avsnitt är kategoriernas definitioner, som här även antas vara krav i arbetslivet, av metodisk karaktär. De utgör en operationalisering av ett komplicerat kravsystem vars effekter på yrkesprogram och läroplaners utformande inom yrkesutbildning ska bedömas.

## Slutord – yrkesutbildningens utmaningar: vi är inte ensamma!

Som nämnts tidigare i denna artikel är diskussionen om det bästa sättet att utveckla yrkeskunnande och lärande i Sverige mångsidig. Det finns en del att lära av olika internationella yrkesutbildningsmodeller; lärande bör dock ske utan enkel imitation. En av de växande frågorna inom internationella jämförande studier av yrkesutbildningssystem som är värdefull att tänka på i utvecklingen av det svenska sammanhanget är vikten av en social dialog, betraktad som innebörden av olika intressenter. Man kan säga att social dialog, en av pelarna i den europeiska sociala modellen, har bidragit till utvecklingen av yrkesutbildningsåtgärder sedan EEG (Europeiska ekonomiska gemenskapen, EU:s föregångare) grundades, genom att parterna lagt fram förslag och kommit överens om åtgärder i form av gemensamma yttranden samt bidrag till utvecklingen av juridiskt bindande åtgärder (Winterton, 2011, s. 104). En fråga vi delar med olika utbildningssystem internationellt är hur yrkesutbildningen bör förbereda sig och eleverna för den framtida utvecklingen på arbetsmarknaden. Utvecklingen av efterfrågan på kvalifikationer är en grundläggande fråga för planeringen av yrkesutbildning; ”å ena sidan handlar det om kvalifikationer som uppfyller aktuella behov, å andra sidan måste yrkeskunnande organiseras på ett sätt som garanterar överförbarhet när det gäller nya krav som kan uppstå” (Westerhuis, 2011, s. 103).

En annan viktig fråga är vad som faktiskt kan anses vara grundläggande kunskaper och färdigheter för olika yrken. Är det en fråga om olika elementära praktiska aktiviteter och färdigheter, eller handlar det om grundläggande yrkeskunskaper som underlättar övergångar? För att besvara denna fråga är ett flerdimensionellt kompetensbegrepp av värde; det vill säga, kompetens innefattar även domänspecifika kunskaper som, i linje med det traditionella utbildningsbegreppet, syftar till att integrera förmågan att forma omgivningen och förmågan till självförverkligande (Westerhuis, 2011, s. 103). Vi talar då om en ny kontext i samhällsutvecklingen där yrkesutövningen kräver både tekniska kunskaper och mjuka förmågor, till exempel samarbete, samordning och interkulturell kompetens. Ett yrkeskunnande och lärande som bäst passar de nya tiderna och garanterar anställbarhet måste, i inlärningsprocessen i olika sammanhang, säkerställa att utvecklingen av praktiska yrkesrelaterade kunskaper går hand i hand med teoretiska överväganden och sociala förmågor.

Vi måste lära av varandra för att kunna uppfylla målen hos en utbildning för alla och säkra sysselsättningen för unga människor (jfr EFA Global Monitoring Report, 2012). På forskningsnivån behövs det fler jämförande transnationella studier inom yrkesutbildningsområdet. Lika viktigt är att jämförande analyser inte stannar vid att bara vara information för forskare och beslutsfattare. Det är högst relevant att resultaten av dessa studier når utövarna (t.ex. lärare och handledare). Vi behöver lära av varandra, inte bara bland forskare inom områ-

det, utan även på den konkreta yrkesutbildningsnivån. Detta kommer att göra det möjligt för oss att förstå vanliga problem samt utbyta mer effektiva sätt att organisera lärandet i klassrum och verkstäder.

## Slutnoter

<sup>1</sup> För samtliga citat på svenska från engelskspråkiga texter gäller att det är min översättning.

<sup>2</sup> Återigen ställs vi inför det redan nämnda terminologiproblemet, vilket i detta fall rör begreppen postindustriell och postmodern. För närmare definitioner av dessa begrepp är det värt att ta en titt på *Postmodernity* (Lyon, 1999). Begreppen postindustrialism och informationssamhället antas böttna i upplysningsidéer om framsteg genom teknisk utveckling, medan postmodernitet betraktas som ett socioanalytiskt begrepp som sällan ger utrymme att koppla sådan utveckling till sociala omvandlingar (Lyon, 1999, s. 65).

## Om författaren

**Lázaro Moreno Herrera** är professor i utbildningsvetenskap med inriktning på yrkesämne på Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

## Referenser

- Beynon, J. & Mackay, H. (Red.) (1992). *Technological literacy and the curriculum*. London: Falmer Press.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Blandow, D. & Dyrenfurth, M. J. (Red.) (1992). *Technological literacy, competence and innovation in human resource development*. Proceedings of the first international conference on technology education, Weimar, Tyskland.
- Bokova, I. (2012) Preface. I: EFA Global Monitoring Report 2012. *Youth and skills: Putting education to work*. Paris: UNESCO Publishing.
- Carlsson, I. & Ramphal, S. (1995). *Our global neighborhood: the report of the commission on global governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Common, M. S. (1995). *Sustainability and policy: limits to economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crook, S. (1992). *Postmodernization: change in advanced society*. London: Sage.
- Daly, H. E. (1996). *Beyond growth. The economics of sustainable development*. Boston: Beacon Press.
- Delors, J. (1996). *Learning; the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty first century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- EFA (Education For All) Global Monitoring Report (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Paris: UNESCO Publishing.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Featherstone, M. (1988). In pursuit of the postmodern: an introduction. *Theory, culture and society*, 5.
- Featherstone, M. (1995) *Undoing culture: globalization, postmodernity and identity*. London: Sage.
- Green, L. & Guinery, R. (Red.) (1994). *Framing technology: society, choice and change*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourses of modernity*. Cambridge: MIT Press.
- Heckman, S. (1990). *Gender and knowledge: elements of a postmodern feminism*. Cambridge: Polity Press.
- Håkansson, P & Nilsson, A. (Red.) (2013). *Yrkesutbildningens formering i Sverige 1940-1975*. Lund: Nordic Academic Press.
- Keirl, S. (1999). The fruits of technological literacy: wild varieties or crops of mass production? I: C. Benson & W. Till (Red.), *Proceedings from the second international primary design and technology conference – quality in the making – Birmingham, England*.



- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Kroker, A. (1992). *The possessed individual: technology and the French postmodern*. Montreal: New World Perspectives.
- Kumar, K. (1995). *From postindustrial to postmodern society*. Oxford: Blackwell.
- Kyrö, P. & Suojanen, U. (1998). *The relationship between sustainable development and entrepreneurship in the postmodern transition*. Paper presented at NFFP conference 98, Lahti, Finland.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Lewis, T. & Gagel, C. (1992) Technological literacy: a critical analysis. *Journal of curriculum Studies*, 24(2), 117–138.
- Lyon, D. (1999). *Postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
- Moreno Herrera, L. (2000). *Worldwide Sloyd. Curriculum Development in Sloyd and Technology Education as an Expression of Social Demands. A Comparative Study*. Report I. Publications from the Faculty of Education, No 5/2000. Vasa: Åbo Akademi University, Department of Teacher Education.
- Nicholson, L. (Red.) (1990). *Femininism/Postmodernism*. New York: Routledge.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Ojala, A. & Pihkala, J. (Red.) (1994). *First steps towards entrepreneurship in the school*. Helsinki: National Board of Education.
- Olofsson, J. (2007). Utbildning – vägen till frälsning? I: J. Olofsson (Red.), *Utbildningsvägen – vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning* (s. 9–15). Stockholm: SNS Förlag.
- Pohl, A. & Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533–553.
- Rauner, F. & Maclean, R. (Red.) (2008). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Bremen: ITB.
- Robertson, R. (1991). After nostalgia? Wilful nostalgia and the phases of globalization. I: B. S. Turner (Red.) *Theories of modernity and postmodernity* (s. 45–61). London: Sage.
- Robinson, R. (1997). Loosening the reins without losing control. *Empowerment in Organizations*, 5(2), 76–81.
- Schienstock, G. & Koski, P. (1997). What overall qualifications will be needed in the future. *Futura, Uutta yhteiskuntaa etsimässä. Finnish society for future studies*, 1, s. 64–68.
- Shoshana, Z. (1988). *In the age of the smart machine: the future of work and power*. Oxford: Heineman.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.

- Smart, B. (1992). *Modern conditions, postmodern controversies*. London: Routledge.
- Svedin, U. & Hagerhal Aniasson, B. (2002). *Sustainability, Local Democracy and the Future*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Titi, V. & Singh, N. (Red.) (1995). *Empowerment for sustainable development. Toward operational strategies*. Halifax: fernwood Publishing.
- Touraine, A. (1995). *Critique of modernity*. Oxford: Blackwell.
- Turner, B. S. (Red.) (1991). *Theories of modernity and postmodernity*. London: Sage.
- Van Vucht Tijssen, L. (1990). Women between modernity and postmodernity. I: B. S. Turner (Red.), *Theories of modernity and postmodernity* (s. Xx-xx). London: Sage.
- Vogt, F. & Murrell, K. (1990). *Empowerment in organizations. How to spark exceptional performance*. San Diego: Pfeiffer.
- Westernius, A. (2008). VET research in relation to VET policy, planning and practice. In F. Rauner, R. Maclean (Eds.), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. ITB: Bremen.
- Wilson, P. (1996). *Empowering the self-directed team*. Great Britain: Gower.
- Winterton, J. (2008). VET research and social dialog. I: F. Rauner, R. Maclean (Red.), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Bremen: ITB.