

TIDSKRIFT FÖR POLITISK FILOSOFI
NR 3 2016 | ÅRGÅNG 20

Bokförlaget THALES

BÅDE FORMEN OCH innehållet i utbildningen på alla nivåer i stora delar av världen har genomgått betydande förändringar under de senaste fem decennierna. Dessa förändringar har ägt rum inom ramen för en mycket större utveckling, som brukar sammanfattas med begreppen »globalisering» och »kunskapsekonomi». Även om det finns forskare som menar att utvecklingen under de sista femtio åren bör ses som en fortsättning av politiska, sociala och ekonomiska processer som började för ett halvt millennium sedan (Arrighi 1994), finns det anledning att betona den accelererande förändringstakten i vår tid.

Vi har inte möjlighet, i denna korta inledning, att redogöra för debatten om hur man ska förstå globaliseringen, men det lär inte vara alltför kontroversiellt att konstatera att den associeras med transnationella företags intressen och ageranden, globala och finansiella arbetsmarknader, nya tekniker som ger upphov till nya produktionsformer, och en förtätning av tid och rum som ett resultat av omvälvande nya kommunikationsmöjligheter. Vår situation idag kan även förstås i ljuset av kunskapsekonomins framväxt, vilken, helt kort, kan beskrivas som den allmänt vedertagna utgångspunkten att kunskapsproduktion och konsumtion fungerar som en ekonomisk motor för regioner och stater, och ger dem fördelar i den globala konkurrensen (Jessop 2008). Till följd av kunskapsproduktionens centrala politiska och ekonomiska plats, läggs stora resurser på att utveckla strategier och policier för att öka motorns kraft och effektivitet.

Även om globaliseringen har lett till nya former av kapitalistisk produktion, som går bortom nationsstaten, har statens betydelse som organisationsenhet inte upphört. Välfärdsstaten har snarare omvandlats till något som har kallats för »konkurrensstaten», det vill säga, en enhet vars primära syfte och organisationsprincip är att fostra och förbättra en konkurrenskraftig ekonomi (Cerny 1990).

Politik handlar således allt oftare om att uppmuntra, kontrollera och maximera utdelningen i ett sammanhang där internationella ekonomiska aktörer är involverade även i statens interna angelägenheter, exempelvis i »den offentliga sektorn». Detta gäller inte minst på alla nivåer inom utbildningssystemet, och i allra högsta grad i Sverige, vilket är ett av de länder i världen som har gått längst i marknadsiseringen av skolan.

Däremot kan utbildningens innehåll inte reduceras till dess ekonomiska förutsättningar och institutioner. Enligt bildningstanken skall såväl skolan som universiteten fostra medborgarna till självständiga, tänkande individer, vilket setts som en förutsättning för att de skall kunna agera som medborgare i en demokrati. Och det finns en utbredd oro idag för att den fixering vid anställningsbarhet, mätbara kunskapsresultat och så vidare, som är ett resultat av den utveckling som beskrevs ovan, undergräver en bredare och djupare förståelse av utbildningens roll i samhället.

På svensk mark har begreppet bildning, liksom begreppen utbildning och undervisning, varit föremål för en rad undersökningar (se t. ex. Högskoleverkets skriftserie om bildning). Utbildning och undervisning utgör utbildningsvetenskapens och pedagogikens främsta studieobjekt. Bildningsbegreppet har studerats inom ämnen som idéhistoria, litteraturvetenskap och filosofi (se t. ex. Gustavsson 2007; Svenaeus & Bornemark 2008). I högskolepedagogiska sammanhang har bildningsbegreppet bland annat setts som en brygga mellan förmedlingspedagogik och reformpedagogik (Gustavsson 2003), och bildningstankens historiska utveckling har berörts på många håll (se t. ex. Liedman 2001). Men en fråga som hittills inte behandlats av forskningen i någon större utsträckning är huruvida det råder begreppslika spänningar mellan olika idéer om bildning och utbildning. I detta temanummer samlar vi bidrag som analyserar det svenska utbildningssystemet på alla nivåer, såväl i termer av dess pedagogiska syften och ideologiska utgångspunkter som dess institutionella, politiska och ekonomiska villkor.

*

Den svenska skolan har, vid sidan av kunskapsuppdraget, även ett fostrande uppdrag, som sedan några decennier tillbaka kallas värdegrundsfostran eller demokratisk fostran. Michael Gustavsson visar, i sitt inledande bidrag, att det inte är oproblemiskt att likställa dessa två sidor av fostransuppdraget. Detta uppdrag har alltid haft en ideologisk sida, och för att visa att så är fallet även idag riktar Gustavsson blicken mot den radikala progressivismen, som vann insteg på landets lärarutbildningar under 70-talet. Pedagogerna menade att utbildningssystemet präglades av ett borgerligt bildningsideal och vilade på konservativa normer, som reproducerade sociala orättvisor. Men denna kritik, som riktades mot den rådande ideologiska ordningen, resulterade, menar Gustavsson, i att en ny ideologi fick inflytande i skolan. Den ideologiska prägeln rentav stärktes, i och med att de radikala progressivisterna menade att *all* utbildning är ideologiskt grundad, och därför såg kampen om skolan och lärarutbildningen som en kamp för de värden som, enligt den egna ideologiska övertygelsen, ansågs »goda».

Gustavsson menar att denna inställning kommer till uttryck då vissa specifika värden, i styrdokument för värdegrundsuppdraget, framstår som »färdiga, fixa och oförhandlingsbara, eller om man så vill, normerande, vilket i praktiken innebär att värdegrundsfostran inte syftar till att eleverna själva, självständigt och oberoende, ska komma fram till dessa värden, utan snarare att dessa värden skall präntas in hos eleverna.» Detta gör att fostransuppdraget inrymmer en grundläggande motsättning. Å ena sidan betonas vikten av att eleverna skall utvecklas till självständiga, demokratiska medborgare, med förmåga att fatta egna beslut, å andra sidan krävs att vissa värden skall »bankas in», enligt auktoritära metoder. Demokratisk fostran riskerar, till följd av denna spänning, att reduceras till *normativ* fostran, och tar man denna risk på allvar ser man att värdegrundsfostran och demokratisk fostran ofta står i direkt konflikt med varandra. Gustavsson menar att det finns en annan bildningstradition som bättre kan ta tillvara på det demokratiska uppdraget; där värde- och normfrihet förstås som förutsättningar för att individen skall kunna utvecklas till en självständig, tänkande varelse,

och där »de värderingar som individen till slut omfattar, utvecklar eller, i vissa fall, omvärderar är frukten av ett självständigt tankearbete och erövrade kunskaper – och inte produkten av en färdig, förutsatt och föreskriven värdekanon.»

Även i Tove Östermans bidrag står skolans fostrande uppdrag i centrum. Österman återvänder till John Dewey, som var en av de viktigaste inspirationskällorna för tanken om demokratisk fostran i den svenska skolan, och vill med honom ifrågasätta den utformning som det demokratiska uppdraget fått inom dagens svenska skola. En idé som man tidigt övertog från Dewey var att demokratisk fostran bäst sker genom att den miljö som barnen befinner sig i utformas så att den präglas av demokratiska arbetsformer. Det är en tanke som kommer till uttryck i Lgr11, där det betonas att det inte räcker att »förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.» Det är den demokratiska *praktiken* som här står i fokus.

Förutom detta inflytande från Dewey, har även Jürgen Habermas deliberativa demokratimodell, där samtalet står i centrum, kommit att få en allt starkare ställning. I sin diskussion av denna demokratimodell påtalar Österman den motsättning som Gustavsson granskade, men till skillnad från Gustavsson ger sig Österman inte i kast med att kritisera det normativa inslaget i skolans fostransuppdrag. Istället ifrågasätter hon den betydelse som det »rationella samtalet» tillskrivs i den samtida idén om demokratifostran. »Trots att Dewey ansåg att demokratifostran hörde till skolans allra viktigaste uppgifter, hade han själv inga tankar på att införa värdegrundsdiskussioner för att få eleverna att enas om vissa värden. Och jag tror inte att detta är en slump.» Betoningen av det rationella samtalet vilar, menar Österman, genom Dewey, på en dualistisk människobild, i vilken intellektuella övertygelser ligger till grund för de handlingar som utförs. Givet en sådan bild blir det angeläget att människor *övertygas* om vissa värden. Dewey avfärdade en sådan uppdelning mellan intellekt och handling, och menade

att det vi måste göra är att *kultivera* en »demokratisk livspraxis». I detta avseende tycks Dewey likna Aristoteles, som i *Den nikomachiska etiken* menar att karaktärsdygder inte primärt förvärvas genom undervisning, utan genom att vi ägnar oss åt den typ av handlingar som de motsvaras av; vi blir »rättrådiga genom att handla rättvist, besinningsfulla genom att vara behärskade och modiga genom att bete oss modigt» (1103b). På samma sätt blir vi demokratiskt sinnade genom demokratiskt handlande, enligt Dewey. »Det är de relationer vi har i familjen och i skolan, i lokalsamhället, som fostrar oss till medborgare. Det är där vi lär oss förstå varför det är viktigt att försvara ett öppet samhälle, varför det är viktigt med yttrandefrihet, jämlikhet, rättvisa etc.», skriver Österman. Samtal är visserligen en viktig del av demokratifostran, men inte för att vi genom att samtala formar egna övertygelser eller når konsensus, utan för att vi genom detta lär oss att lyssna på och respektera våra medmänniskor. Samtalet är alltså av betydelse för att vi genom det kan kultivera ett demokratiskt sinnelag, inte för att vi genom samtal *grundlägger* vår demokratiska »livspraxis».

Elinor Hållén vill även hon kasta kritiskt ljus över samtiden genom att vända sig bakåt i tiden – i hennes fall till den svenska folkbildningstraditionen. Hållén knyter samman bildningsfrågan med ett annat dagsaktuellt ämne, integrationen av nyanlända invandrare i det svenska samhället. Integrationsarbetet granskas genom en analys av de kurser för nyanlända som ges av folkhögskolorna, på regeringens uppdrag, och av kommunerna. Hållén lyfter fram ett kluvet förhållningssätt till folkbildningen. Å ena sidan betonas, med rätta, att folkhögskolorna, med sin grund i folkbildningstraditionen, är särskilt lämpade att ta sig an integrationsuppdraget, i och med att de historiskt har verkat för demokrati, emancipation och integration. Å andra sidan framtonar ett snävt arbetsmarknadsfokus, om man granskar kursdirektiven närmare. Den bildningstradition som så gärna lyfts fram är, i realiteten, helt frånvarande.

Redan i 1944 års folkbildningsutredning uttrycktes en oro över att folkbildningen, genom sitt beroende av samhällets ekonomiska och sociala strukturer, förvandlas till yrkesutbildning, och att fritt

och frivilligt bildningsarbete övergår i studiecirkel i elementära ämnen. Genom att granska utformningen av de kurser som riktar sig till nyanlända invandrare, vill Hållén visa att samma oro är befogad i dagens situation. Trots att man i direktiven talar om att den så kallade etableringskursen skall utföras med folkhögskolornas arbetssätt och metoder, finns det en påfallande okunskap om vad detta egentligen innebär. Integrationsåtgärderna är, i praktiken, insatser för etablering på arbetsmarknaden, och det finns en stark övertro på att detta, i sin tur, skall leda till integrering i samhället i stort. »Trots att etableringskursen och samhällsorienteringen sägs vara åtgärder i integrationsarbetet erbjuder varken form, innehåll eller omfattning de förutsättningar som krävs för att dessa kurser ska kunna verka för integration i sann mening.» Talet om dialog och reflektion är blott tomma ord, och att de nyanländas perspektiv skulle kunna kasta kritiskt ljus över vårt samhälles oreflekterade fundament – den så kallade »svenska värdegrunden» – tycks aldrig ha föresvävat politikerna.

Ronald Barnett flyttar fokus till universitetssystemet. Förnuftet skulle kunna sägas utgöra det överordnade *värdet* för det moderna forskningsuniversitetet, på så vis att universitetet både skall vara den plats där man fritt kan göra bruk av sitt förnuft och den plats där förnuftet skyddas från olika politiska, ideologiska och ekonomiska intressen vars inverkan anses skadlig. Universitetet skall, med andra ord, vara en plats för saklig diskussion och intresselöst kunskapssökande, och går denna aspekt förlorad är universitetet inte längre vad det en gång var. Barnett vill försvara en idé om universitetet som ser det som nära förbundet med förnuftets idé, men reser samtidigt frågan om det är rimligt att tänka sig att en sådan idé kan upprätthållas i dagens samhälle. Förnuftet är satt under enorm press inom universitetsvärlden, såväl inifrån institutionen själv som utifrån, genom alla de aktörer som önskar göra universitetet till medel för egna mål. Den framväxande kunskapsekonomin är här en viktig faktor, i och med att ekonomin inte bara blir mer kunskapsintensiv, utan kunskapsinstitutionerna allt oftare själva förväntas bli producenter och ekonomiska aktörer. Att man inom

politiken idag med självklar ton talar om »forskning och innovation», som två sidor av samma mynt, är ett tydligt tecken på denna förändring.

Många känner, till följd av detta, en stark oro för att förnuftet, och därmed även universitetet, kan vara hotat. Är det så att kopplingen mellan universitetet och förnuftet har försvagats, eller till och med upphört? Barnett medger att förnuftet på många sätt är satt under hård press, men vill samtidigt framhålla att det, trots allt tal om kris och förfall, tycks uppvisa motståndskraft och kanske till och med vitalitet. Att enbart fokusera på hur förnuftet korrumpas av olika starka krafter i vår samtid är allt för ensidigt. Vid närmare påseende ser vi att förnuftet såväl lyckas bjuda upp till motstånd som anta nya former. Paradoxalt nog verkar det vara just när förnuftet hotas av korrumpierande krafter och mångfaldigas i sina uttrycksformer, som det uppvisar sitt sanna väsen. Detta eftersom det är just i kritiken av »externt» inflytande, samt i granskningen av nya och kanske främmande former av förnuftsbruk, som förnuftet, som *aktivitet*, visar vad det egentligen är. När man försöker dra gränsen mellan vad som är ett verkligt och vad som är ett korrumpierat bruk av förnuftet, eller när man försöker utröna om nya tanke sätt och praktiker lever upp till kravet på förnuftighet, framtvings en reflektion över vad som egentligen krävs för att någonting alls skall kunna kallas förnuftigt. Denna aktivitet är i allra högsta grad levande vid dagens universitet, och på många sätt intensifieras den även av den rådande samhällsutvecklingen. Den utveckling som på många sätt hotar förnuftet, aktualiserar samtidigt behovet av att reflektera över vad förnuftet är, och i förlängningen även en reflektion över vad universitetet är.

I det sista bidraget ger sig Mats Rosengren i kast med en metareflek tion kring hur samhället både formar och formas av sina medborgare, ett tema som knyter an till den fostran som Gustavsson och Österman berört i mer konkret bemärkelse. Frågan behandlas med utgångspunkt i den fransk-grekiske filosofen Cornelius Castoriadis radikala autonomiprojekt. Rosengren vill adressera förutsättningarna för att medborgarna skall kunna »vilja sitt

samhälle», det vill säga, för att de skall vilja vara medborgare i meningen påverkande och ansvarstagande deltagare i samhället, samt vilja upprätthålla samhällets politiska, sociala och pedagogiska institutioner.

Castoriadis har, genom hela sin filosofiska gärning, argumenterat för autonomins nödvändighet och ofrånkomlighet, och anledningen till detta ihärdiga arbete är att han ser människan som någon som ständigt tar sin tillflykt till olika heteronoma förklaringsmodeller, där hon inte längre framstår, inför sig själv, som ansvarig, varken för tillståndet i samhället eller i världen. Därmed riskerar hon att förvägra sig själv möjligheten att åstadkomma förändring. »Verklig autonomi innebär», skriver Rosengren, »att vi i egenskap av medborgare i ett samhälle själva i ord och handling reflekterar över hur vi gör, varför vi gör det vi gör, och om det alls är rimligt att göra som vi gör när vi skapar våra samhällen och världar.»

Castoriadis skall nu inte förstås som en radikal existencialist, saken är långt mer komplicerad. Å ena sidan krävs, för att man skall kunna vilja det samhälle man är en del av, att man uppbär det specifika betydelsekomplex som detta samhälle hålls samman av. Å andra sidan krävs, om vi i en djupare mening skall kunna vilja vårt samhälle, att vi som medborgare är kapabla att reflektera över hur och varför vi gör som vi gör. Alltså, att vi blir självmedvetna i detta viljande. Man bör således skilja mellan ett slags vanemässigt viljande av sitt samhälle och en djupare form av vilja, som grundar sig i en medvetenhet om den autonomi som människan faktiskt har. En sådan självmedvetenhet innefattar en förståelse av hur vårt samhälle fungerar, men även en medvetenhet om att det ytterst är vi – som kollektiv – som har skapat och skapar detta samhället, och att vi därmed även kan omforma det.

Ett samhälle som strävar efter att verkligen bli vad det är, det vill säga, som strävar efter att medborgarna skall bli medvetna om sin autonomi, måste även utforma sina institutioner på ett sätt som gör detta möjligt. »Om vi vill ha ett autonomt, demokratiskt, jämlikt och rättvist samhälle så måste vi skapa individer som vill bära upp just ett sådant samhälle.» Detta kräver inte enbart att medborgarna

omfattar de värde som karakteriserar ett givet samhälle, utan även att de har förmågan att, i ord och handling, reflektera över och ta ställning till den samhällsordning som de är del av, antingen för att bevara eller förändra den.

*

Vi vill tacka VR för generös finansiering inom ramen för forskningsprojektet *Vad ska en svensk kunna?* (2013–17), vilket har möjliggjort bidragen från Michael Gustafsson, Elinor Hållén, Sharon Rider och Tove Österman i detta temanummer, samt antologin *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel* (Daidalos, 2016).

→

Johan Boberg & Sharon Rider

Referenser

- ARRIGHI, GIOVANNI (1994) *The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times*, London: Verso.
- CERNY, PHILIP G. (1990) *The Changing Architecture of Politics. Structure, Agency and the Future of the State*, London: Sage.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2007) »Reflektion och likriktning», i: Sharon Rider & Anders Jörnsten (red.) *Reclaim the Science! Om vetenskapens avakademisering*, Hedemora: Gidlunds förlag.
- GUSTAVSSON, MICHAEL; ÖSTERMAN, TOVE & HÅLLÉN, ELINOR (2016) *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel*, Göteborg: Daidalos.
- Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R. *Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter*.
- Högskoleverkets rapportserie 2002:35 R. *Bildning i högre svensk utbildning – en översikt med exempel ur 34 lärosäten*.
- Högskoleverkets rapportserie 2004:34 R. Birgitta Arneklo-Nobin, *Ger bildning en profession eller bara mening åt livet? Eller ingetdera?*
- Högskoleverkets rapportserie 2005:29 R. Björn Skogar, *Bildning och religion*.
- Högskoleverkets rapportserie 2005:50 R. Alexandra Coelho Ahndoril, *Bildning och teater*.
- Högskoleverkets rapportserie 2006: 47 R. *Examensarbetet inom den nya lärutbildningen*.

- Högskoleverkets rapportserie 2006:27 R. Marcia Sá Cavalcante Schuback & Hans Ruin, *Bildning och filosofi*.
- Högskoleverkets rapportserie 2007:40 R. *Fem lärare om bildning*.
- Högskoleverkets rapportserie 2007:50. R. Benny Carlson och Carl-Axel Olsson, *Bildning och ekonomi*.
- Högskoleverkets rapportserie 2007:57 R. Bo Göranson, *Bildning och teknologi*.
- Högskoleverkets rapportserie 2008:14 R. *Bildning i praktiken*.
- Högskoleverkets rapportserie 2008:32 R. Gunnar Sundgren, *Bildning och pedagogik*.
- Högskoleverkets rapportserie 2009:2 R. Maria Hammarén, *Bildning och skrivande*.
- Högskoleverkets rapportserie 2009:24 R. *Att fånga bildning*.
- JESSOP, BOB; FAIRCLOUGH, NORMAN & WODAK, RUTH (2008) *The Knowledge-based Economy and Higher Education in Europe*, London: Sense.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 3:e uppl. (Lgr 11), Skolverket.
- LIEDMAN, SVEN-ERIC (2001) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*, Stockholm: Bonnier.
- RIDER, SHARON; HASSELBERG, YLVA & WALUSZEWSKI, ALEXANDRA (2013), *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought*, Dordrecht: Springer.
- SVENEAUS, FREDRIK & BORNEMARK JONNA (2008) *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn: Södertörn Studies in Practical Knowledge.