



Anpassa *eller* frigöra

Åtta studier om pedagogikens uppdrag

Birgit Schaffar

ANPASSA ELLER FRIGÖRA?

BIRGIT SCHAFFAR

ANPASSA ELLER FRIGÖRA?

Åtta studier om pedagogikens uppdrag

Malmö University Critical-Vitalist Studies in Childhood, Education and Society, No. 1

Publikationen finns även elektroniskt,
se mau.diva-portal.org

Copyright Birgit Schaffar [licensed under CC BY 4.0]

Omslagsbild: Göran Torrkulla
Se - himmelens fåglar! (Björkfrö på akryl)
Omslagsgestaltning: Maria Björkholm

DOI 10.24834/isbn.9789178775729
ISBN 978-91-7877-572-9 (tryckt)
ISBN 978-91-7877-573-6 (pdf)

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University,
Lund 2025



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

INNEHÅLL

| | |
|--|-----------|
| Frågans och frågandets frihet | ix |
| En introduktion till bokserien av <i>Liselott-Mariett Olsson & Hanna Sjögren</i> | |
| Förord | xv |
| INLEDNING | 1 |
| DEL I HANLINGSALTERNATIV I TID OCH RUM | 21 |
| 1 FÖR VILKEN FRAMTID FOSTRAR VI? | 23 |
| 1.1 Är framtiden oviss?..... | 23 |
| 1.2 Nödvändighetsberättelser från Hegel till Darwin | 25 |
| 1.3 Nödvändighet och den fria viljan | 27 |
| 1.4 Totalitära följder..... | 30 |
| 1.5 Historien görs av människor | 31 |
| 1.6 ... framtiden görs likaså av människor | 35 |
| 1.7 Pedagogikens roll – att anpassa eller frigöra? | 39 |
| 1.8 Ett första uppdrag till pedagogik..... | 41 |
| 2 MARKNADEN SOM PLATS UTAN ALTERNATIV | 43 |
| 2.1 Iscensättningen av våra grundläggande värderingar | 43 |
| 2.2 Demokrati och marknadsliberalism | 45 |
| 2.3 Marknaden som samhällsskick – att sälja ut demokratin..... | 49 |
| 2.4 Antidemokratiska följder | 54 |
| 2.5 Människan på marknaden | |
| – egocentrisk, hedonistisk och intressestyrd..... | 55 |
| 2.6 Människan på marknaden – exploaterad, anpassad och ensam.. | 58 |
| 2.7 Nya berättelser om frihet och mening | 61 |
| 2.8 Ett vidare uppdrag till pedagogiken..... | 64 |

DEL II TIDSTECKEN OCH OROSHÄRDAR..... 67

3 MARKNADSANPASSAD OCH

MARKNADSANPASSANDE PEDAGOGIK..... 69

3.1 Skolor till salu 69

3.2 Vad är en ideologi?..... 71

3.3 Marknadens löfte: Mindre stat och bättre kvalitet..... 74

3.4 Fler problem skapas – segregering, tystnadskultur
och förloraridentitet..... 77

3.5 Den pedagogiska praktiken som producent av människor
som fungerar på marknaden 81

3.6 Att sälja sin pedagogiska själ 86

3.7 Ett uppdrag till den professionella pedagogiska praktiken 92

4 HOT, ÅNGEST OCH KRISBEREDSKAP 95

4.1 Soft governance – former av påverkan utan direkt politisk makt . 95

4.2 Vad är propaganda?..... 98

4.3 OECD:s scenarier för framtida utbildningssystem 101

4.4 Samhället som statens gisslan..... 105

4.5 "Vi måste definiera utbildning helt på nytt"
– Nödvändighetens tvångsretorik..... 107

4.6 Handlingstväng genom kris, stress och ångest..... 109

4.7 Pedagogik som hantlangare till marknadens intressen..... 112

4.8 Det offentliga samtalet mellan marknadsföring, lobbyverksamhet
och propaganda – ett uppdrag till utbildningspolitiker och pedagogiska
administratörer..... 117

5 FORSKNINGSBASERAD EFFEKTIVITET

– PEDAGOGISK POSITIVISM 121

5.1 Modernitetens tilltro till vetenskapen 121

5.2 Kunskap, förnuft och sanning 123

5.3 Att standardisera mänskligt liv..... 125

5.4 Likformighet som vetenskaplig förutsättning och människosyn . 127

5.5 Hur hantera massorna? Instrumentell rationalism 130

5.6 2000-talets utbildningspositivism..... 135

5.7 2010-talets inlärningsbiologi och -fysiologi..... 142

5.8 Politiskt ansvarstagande försvinner bakom sannolikt
massbeteende – ett uppdrag till den pedagogiska vetenskapen 146

DEL III MELLAN TRADITION OCH REVOLUTION 151

6 ARVET EFTER MODERNITETEN

| | |
|--|-----|
| – PEDAGOGIKENS DOLDA RELATIONSPROBLEM..... | 153 |
| 6.1 Modernitetens ohållbara frihetslöften | 153 |
| 6.2 Radikal avskildhet som ideal och som problemets kärna | 156 |
| 6.3 Omsorgen om varandra | 158 |
| 6.4 Hur är förändring möjligt?..... | 161 |
| 6.5 En egen röst i ett delat språk | 164 |
| 6.6 Kunskapens modaliteter – får jag göra allt jag <i>kan</i> , och kan jag låta bli? | 166 |
| 6.7 Ett uppdrag till den pedagogiska teorin och filosofin..... | 171 |

7 BILDNING SOM EN PÅGÅENDE ETISK FRÅGA

| | |
|--|-----|
| OCH EN (SJÄLV)KRITISK KULTURGRANSKNING | 175 |
| 7.1 Mellan förtryck och frigörande | 175 |
| 7.2 Bildningens ideal och dess utmaningar i det konkreta förverkligandet..... | 178 |
| 7.3 Invändningar mot bildningsbegreppet – klass, kanon och exkludering | 182 |
| 7.4 Bildning som en pågående fråga | 185 |
| 7.5 Bildning som självkritik | 188 |
| 7.6 Bildning som en kritisk kulturgranskning | 192 |
| 7.7 Ett uppdrag till pedagogiskt ledarskap | 196 |

8 I DIALOG MED DEN MATERIELLA

| | |
|--|-----|
| OCH SOCIALA VÄRLDEN | 199 |
| 8.1 Konfrontation eller dialog?..... | 199 |
| 8.2 Bildning genom dialog med den fysiska världen – slöjddidaktiska insikter..... | 202 |
| 8.3 Dialogen med den immateriella, språkliga världen – insikter från filosofins didaktik..... | 204 |
| 8.4 Bildning i dialog med andra..... | 207 |
| 8.5 Konsten att fälla omdömen..... | 210 |
| 8.6 Ett uppdrag till den didaktiska planeringen | 213 |

ATT ÅTERERÖVRA DET POLITISKA

| | |
|----------------------------|-----|
| – NÄRVARONS PEDAGOGIK..... | 215 |
|----------------------------|-----|

| | |
|------------------|-----|
| LITTERATUR | 223 |
|------------------|-----|

FRÅGANS OCH FRÅGANDETS FRIHET

En introduktion till bokserien Kritisk-vitalistiska studier av barndom, utbildning och samhälle vid Malmö universitet

Liselott Mariett Olsson & Hanna Sjögren, redaktörer för bokserien

Friheten att formulera frågor om kultur, kunskaper och värden i utbildning och samhälle är en av de mest centrala företeelserna i utbildningens praktik och teori. I frågan och frågandet ligger ett värde större än det något svar kan omfatta. Detta för att frågan rymmer den mening som ges till det svar vi frågar om. Enligt den franske filosofen Gilles Deleuze (1994, 2004a), som är en viktig tänkare för många utbildningsforskare, finns det en proportionerlig relation mellan den mening vi skapar när vi formulerar en fråga och det svar vi kommer fram till. Frågan är därför central för utbildning, både för dess praktik och teori samt för rörelsen mellan kritiska reflektioner och kreativa generationsöverskridande praktiker. Snarare än att enbart bedöma huruvida ett svar är korrekt eller felaktigt krävs också att vi gör en kvalificerad bedömning av hur svaret genereras ur den mening som ges till det fenomen som en fråga behandlar. Frågan och frågandet rymmer en slags skapande akt och en potentiell frihet att inte bara studera utan också *förändra* kultur, kunskaper och värden. Om denna frågans frihet tas på allvar kan det få stora och viktiga konsekvenser för utbildningens praktik och teori. Samme filosof refererar ovan menar exempelvis att, om små barn fick sina frågor lyssnade till i förskolan skulle det kunna förändra hela utbildningssystemet (Deleuze 2004b). Men frågans och frågandets frihet bär samma potential också för den som forskar om utbildning. Om den som forskar om utbildning ges möjlighet att fritt ställa frågor kan det aktivera inte bara ett kritiskt studium av status quo utan också kreativa meningsförskjutningar och alternativ till detta (Sjögren 2024).

Den här seriens signum och riktning finner stöd i just en sådan kritisk-kreativ hållning. Serien ansluter sig till den kritisk-vitalistiska rörelse som nu växer fram inom flertalet discipliner, inte minst inom filosofin (Worms 2015, 2018). Några ord om begreppen kritik och vitalism är här på sin plats. Vitalism har genom historien förknippats med makt, (manlig) virilitet, dominans men också med mysticism och stundtals dubiös alternativmedicin och New Age spiritualism (Donohue & Wolfe 2023; Greco 2021). I den samtida uttolknigen, och med tillägget *kritisk vitalism* (Worms 2015, 2018) får traditionen en annan innebörd. Här sätts förvisso den vitala princip som driver livet i fokus, men i kontrast till såväl ideologiska som transcendenta uttolkningar förstås vitalism inom ramen för en *relationell realism* som omfattar inte bara biologiska utan också historiska, sociala, psykologiska och kulturella krafter, spänningar och motsättningar. I kontrast till den klassiska och ofta abstrakta oppositionen mellan de filosofiska skolorna idealism och realism uppmärksammas här att verkligheten i sin ursprungliga beskaffenhet är *relationell*. Det handlar förstas, som många framväxande så kallade posthumanistiska perspektiv poängterar, om insikter sprungna ur det faktum att vi lever i en tid där såväl det mänskliga som det mer än mänskliga livet står på spel, måste re-vitaliseras och sättas i relation till varandra (inte minst i termer av hur människan har tillåtit sig själv att överutnyttja jordens mer-än-mänskliga resurser). Dock, mot bakgrund både av de spänningar och motsättningar som präglar en relationell verklighet och den historielöshet som präglar samtiden, är det här av yttersta vikt att en samtida uttolkning av en vitalistisk tradition också förmår härbärgera ett kritiskt förhållningssätt. Seriens signum och titel bör därför bokstavligen förstås som just ett försök att vitalisera historiska idéer som både bevarar och förnyar en rik utbildningstradition. Den nödvändiga kritiken omfattar här människans förmåga till etiska omdömen och politiska vägval. Inom utbildningens praktik och teori är det just detta som måste stå i centrum för att vi ens ska kunna tala om utbildning på ett meningsfullt sätt.

Skriftserien har bildats som ett försök att tala om utbildning på ett mer meningsfullt sätt än vad den samtida offentliga, politiska, och ibland också akademiska, diskursen medger. Serien syftar till att svara an till de samtida utmaningar som uppstår i skärningspunkten mellan barndom, utbildning och samhälle, och den följer och förnyar en kritisk och vitalistisk tradition inom humaniora och samhällsvetenskap, här med fokus på barn och utbildning. För oss utgör kärnan i kritiska och vitalistiska studier den kreativa utvecklingen av människan och världen, där bildning och utbildning aldrig kan reduceras till enkla och instrumentella förklaringsmodeller. Här ingår även forskning som med kritisk blick granskar förgivettagna idéer om vad som utgör den goda barndomen.

Inom utbildningsforskning finns det redan idag stora möjligheter att publicera akademiskt rigorösa monografier och antologier på engelska, däremot är utrymmet mindre för den som inte främst vill skriva och publicera på svenska inom läroboksgenren. Vår skriftserie öppnar därför upp ett rum för publikationer som adresserar frågor som uppstår i skärningspunkten mellan barndom, utbildning och samhälle på både kritiska och kreativa sätt.

Detta förord skrivs till den första boken att ges ut i serien, där huvudtiteln är formulerad just som en fråga, och där boken i sig ställer en rad frågor som både kritiskt granskar och kreativt förskjuter förgivettagen mening om utbildningens praktik och teori. Birgit Schaffars bok är därför ett strålande exempel på den samtidigt kritiskt-kreativa hållning som serien eftersträvar, men den är också ett exempel på den typ av texter om utbildningens praktik och teori som vi menar behövs i dag, och som vi avser publicera i serien. För, precis som Schaffars bok visar, så har den grundläggande aspekten av utbildningens praktik och teori, frågan och frågandets frihet, under de tre senaste decennierna fått stå tillbaka till förmån för en abstrakt, formaliserad och ekonomisk logik som präglar utbildning på alla nivåer – från förskola till universitet (Biesta 2010; Dahlberg, Moss & Pence 2013; Løvlie, 2007; Taubman 2009). I denna logik är både frågor och svar givna, och skapandet av mening är inte längre betraktat som en del av den formaliserade utbildningsinstitutionens eller, för den delen, forskningens uppdrag. I enlighet med denna logiks alltmer instrumentella idé om såväl utbildning som forskning, förväntas utbildningsinstitutioner leverera enkla svar på komplexa frågor och snabba lösningar på omfattande problem. Såväl det praktiska utförandet som det vetenskapliga studiet av utbildning riskerar här att förlora både sin kritiska och sin vitala uppgift – utbildningspraktik och utbildningsforskning reduceras till att *bli policy* (Furlong & Whitty 2017; Lundgren 2015; Olsson 2023).

I dag behövs därför texter som ifrågasätter det Birgit Schaffar kritiskt kallar ”nödvändighetsberättelser”, historiska och samtida berättelser som vill få oss att tro att det som präglar utbildningens praktik och teori, bär karaktären av en naturlag. Boken komplicerar sådana berättelser genom att ta oss med på en svindlande resa genom utbildningens idéhistoriska, samt dess filosofiska och pedagogiska grunder. Genom gediget grundade analyser blir vi varse hur den rådande logik som omger utbildningens praktik och teori, och som framställs som en naturlag, snarare är att jämföras med några av de drag som utmärker såväl ideologi som propaganda. Genom både bokens form och dess innehåll påminns läsaren om att vi behöver texter som förvaltar potentialen i frågans och frågandets frihet, men också om att detta förvaltande är en gemensam och generations-

överskridande uppgift. Denna insikt är helt central för pedagogik som praktik, institution och vetenskap.

Frågans och frågandets frihet, liksom det gemensamma och generationsöverskridande förvaltandet av denna, är centrala problem i den vetenskapliga disciplinen pedagogik, som Birgit Schaffars bok har författats inom. Pedagogikens kunskapsobjekt, och så också denna boks kunskapsobjekt, adresserar villkor och möjligheter för barns och vuxnas sökande och skapande av mening och ett meningsfullt liv inom ramen för både studium och förändring av kultur, kunskaper och värden, både i och utanför formaliserade utbildningsinstitutioner. Det är pedagogiken, både som praktik och som vetenskaplig disciplin, som har till uppgift att utforska hur den äldre generationen kan ge *fri tid och en offentlig plats* för den yngre generationen att både studera och förändra kultur, kunskaper och värden (Masschelein & Simons 2013). Och det är pedagogiken – som praktik, institution och vetenskap – som adresserar det gemensamma och generationsöverskridande förvaltandet av frågans och frågandets frihet. Ofta uttrycks detta som ett *pedagogiskt-etiskt problem* rörande de spänningsförhållanden och dilemman som uppstår i relationen mellan frihet och styrning och mellan individ och gemenskap. Det är detta problem som boken genom sina åtta olika studier, med både bredd och djup, adresserar.

Att boken adresserar det pedagogiskt-etiska problemet med både bredd och djup syns inte minst i att problemet behandlas som det kommer till uttryck både på en global och lokal nivå och både i teori och i konkreta praktiska situationer. Detta är ett uttryck för pedagogikens karaktär: att kontinuerligt vandra mellan dessa olika skal-nivåer och, inte minst, mellan teori och praktik, är vad som utmärker den pedagogiska kunskapstraditionen (Houssaye 2002). I enlighet med detta och i samklang med bokens undertitel avslutas varje kapitel i boken med insikter om vad det som behandlas i vart och ett av de åtta studierna får för konsekvenser för pedagogikens uppdrag idag. Schaffar visar, med hjälp av en djupt insiktsfull idéhistorisk genomgång, hur friheten stått tillbaka till förmån för styrning inom pedagogiken men öppnar också genom sin text upp för den välbehövliga möjligheten att tänka kreativt och vitalt kring pedagogikens syfte.

Birgit Schaffars bok ger ett unikt och välkommet bidrag inte bara till denna serie och till pedagogiken som praktik och vetenskaplig disciplin, utan också till vår individuella och gemensamma uppgift att formulera vår samtids stora frågor om, exempelvis, klimat, krig, migration och hur vi ska leva, och leva väl, tillsammans som människor och med mer-än-mänskliga fenomen och ting. Boken, och den övergripande uppgift som häri ges till pedagogiken, illustrerar hur detta kan gå till på det mest finstämda och ändå tydliga sätt. Vi uppmuntrar

läsaren att hålla nedanstående ord i minnet i läsandet av denna fantastiska bok, och, inte minst, att njuta av läsningen!

Pedagogikens uppdrag är att ge utrymme för en intergenerationell granskning av vad som är viktigt att föra vidare och hålla vid liv, vad som behöver förnyas och ändras, och vad som borde hållas i minnet eller får glömmas. (Schaffar 2025, s. 16)

Litteratur

- Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla., Moss, Peter, & Pence, Alan (2013). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. London: Routledge, 3. utgåva.
- Deleuze, Gilles (2004a). *The logic of sense*. New York: Continuum.
- Deleuze, Gilles (2004b). Intellectuals and power. I D. Lapoujade (Red.). *Desert Islands and other texts*. Los Angeles & New York: Semiotext(e).
- Deleuze, Gilles (1994). *Difference and repetition*. London: The Athlone Press.
- Furlong, John & Whitty, Geoff (2017). Knowledge traditions in the study of education. I Geoff Whitty & John Furlong *Knowledge and the study of education. An international exploration*. Series: Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books.
- Donohue, Christopher & Wolfe, Charles T. (2023) (Red.). *Vitalism and its legacy in twentieth century life sciences and philosophy*. Cham: Springer.
- Greco, Monica (2019). Vitalism now – a problematic. *Theory, Culture & Society*, 38(2), 47–69.
- Houssaye, Jean (2002) (Red.). *Premiers Pédagogues. De l'Antiquité à la Renaissance*. Paris: ESF Éditeur.
- Løvlie, Lars (2007). The pedagogy of place, *Nordisk Pedagogik*, 27(1), 32-36. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-03>
- Lundgren, Ulf P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 5-13. DOI: 10.3402/nstep.v1.27000
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation Culture and Society Publishers.
- Olsson, Liselott Mariett (2023). *Becoming pedagogue. Bergson and the aesthetics, ethics and politics of early childhood education and care*. London: Routledge.
- Sjögren, Hanna (2024). Om värdet av kritisk forskning och oförutsägbar forskningsnytta inom utbildningsvetenskapen. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 10(4), 28-38.

- Taubman, Peter Maas (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.
- Worms, Frédéric (2018). Le vitalisme critique, ou le seul réalisme qui vaille, in E. Alloa and É During (Red.) *Choses en soi. Métaphysique du réalisme*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Worms, Frédéric (2015). Pour un vitalisme critique, *Esprit*, 411(1), 15-29.

FÖRORD

As teachers, we enter the classroom with hope. [...]
Living in hope says to us,
‘There is a way out,’
even from the most dangerous and desperate situations.
(bell hooks 2003, s. xiv, xv)

Den här boken är tillägnad alla mina studerande som jag har haft i mina kurser under de senaste åren.

Dedikationen är menad som en gest av tacksamhet för alla insikter som jag fått genom era skarpa frågor, tankeväckande diskussionsinlägg, berörande berättelser och ert helhjärtade engagemang för pedagogik.

Tyvärr är dedikationen dock inte bara ett uttryck för min tacksamhet. Jag måste medge att när jag hade er i åtanke under skrivandet, är det framför allt en stressad uppgivenhet som jag kände och som kanaliseras här. I mitt huvud dundrade ett slags undertitel till boken: ”Allt jag inte hann berätta för er och allt vi inte hann diskutera men som är centralt för er kommande gärning som pedagoger”.

Som jag nämner i inledningen delar jag med många lärare upplevelsen av att man aldrig har tillräckligt med tid i sina kurser eller under lektionerna. En av de lugnande insikterna i boken är att vi på sätt och vis aldrig kan ha tillräcklig tid och att vi därför snarare borde använda den tid vi har till förfogande för att skapa förutsättningen för så meningsfulla diskussioner och insikter som möjligt. Men problem uppstår när ”så meningsfulla diskussioner som möjligt” allt oftare översätts till något som ”den mest effektiva vägen till på förhand givna lärandemål”. Det har blivit svårare och svårare att inte förlora vårt gemensamma sökande efter mening i denna snäva instrumentella förståelse av den pedagogiska praktiken.

Det är en trend som sedan länge syns inom alla pedagogiska områden, och många har börjat förstå att det inte leder dit vi egentligen vill komma med pedagogikens hjälp. Jag tror att det är en dragkamp som på sätt och vis alltid har funnits, en kamp mellan pedagogik som en anpassande och som en frigörande verksamhet.

Jag hoppas att ni hittar tid för att reflektera kring frågan:

Hur kan pedagogik, det som vi dagligen gör, vara en kraft för förändring och inte bara en sysselsättning inför nästa utvärderingstillfälle?

(OBS: Det finns ingen deadline, inga inlämningsflikar, inga bedömningskriterier, inga kompletteringsuppgifter eller intyg! Bara frågan.)

Jag skriver ur en finländsk vardag som lärarutbildare, och jag skriver på svenska, mitt nordiska modersmål. Med min bakgrund som tysk har jag alltid inspirerats av hela Nordens pedagogiska diskussion. Med samma blandning av perspektiv riktar jag mig till nordiska pedagoger och en allmän intresserad offentlighet. Vilken roll kan och borde pedagogik ha i våra samhällen för att hjälpa oss i strävan efter ett gott och meningsfullt liv?

Jag tackar Göran Torrkulla, Rita Nordström-Lytz och Be Nordling för insiktsfulla kommentarer och er tålmodiga hjälp under arbetet med manuskriptet!

Stort tack riktar jag också till de båda anonyma granskarna för de hjälpsamma och insiktsfulla kommentarerna på mitt arbete! Ett minst lika stort tack till redaktörerna Hanna Sjögren och Liselott Mariett Olsson vid Malmö universitet för de uppmuntrande samtalen under utgivningsprocessen!

Fast jag försökt hänvisa till de källor som ligger till grund för mina tankar, syns inte allt som inspirerade mina tankar och insikter. Jag tackar inte bara alla mina studerande, utan även mina kollegor vid Helsingfors universitet, Åbo Akademi och de många nordiska kollegorna som jag får samarbeta med för alla givande, kritiska och utmanande samtal under åren!

Grunden till mitt filosofiska tänkande – det vill säga det mest osynliga i mina texter – har jag fått genom det pågående samtalet med min fru, filosofen Camilla Kronqvist. Hennes filosofiska förhållningssätt och insikter genomsyrar samtliga sidor i boken. Jag förmår inte hänvisa till henne och hennes akademiska arbete i den utsträckning som jag borde göra. Lika lite finns vedertagna akademiska seder för de insikter som mina barn har gett mig som människa, förälder och pedagog. Jag är mer än tacksam över att få ha er i mitt liv och att få vara del av ert!

INLEDNING

Vad står på spel? Tre utgångspunkter

Hur kan ni, här i Europa, tro att ni har världens bästa skolsystem när ni tillåter att människor på flykt och i behov av hjälp drunknar intill era gränser, när era ansträngningar handlar om att hålla gränserna så stängda som möjligt istället för att hjälpa? Och när ni skickar människor tillbaka till de sammanhang som hotar deras liv, fast ni skulle ha plats för och behov av flera invånare? (Hassan Blasim 4.12.2015 Occupy education diskussionspanel, egen anteckning)

Så här frågade den irakisk-finska författaren, poeten och filmregissören Hassan Blasim publiken under en paneldiskussion i december 2015 i Åbo. Under hela 2015, men framför allt under sommaren och hösten, hade betydligt fler flyktingar kommit till Europa än under tidigare år. Människor från Mellanöstern och vissa afrikanska regioner tog ytterst stora risker i försöket att nå den Europeiska unionen. Tusentals hade mist livet i Medelhavet på grund av människosmuggling, överfyllda och olämpliga båtar och Europas allt fientligare gränsbevakning i både Grekland, Italien och Spanien. I den europeiska offentligheten övertog snabbt den fientliga högerretoriken talan, och högerradikalt våld har sedan dess tilltagit inom alla europeiska länder, de nordiska inkluderade. Partier med uttalat högerradikal agenda är invalda i de flesta länders parlament eller sitter direkt vid regeringsmakten. Samtidigt som tiotusentals människor lever i ett slags existentiellt ingenmansland i flyktingläger i Grekland och Turkiet utan möjlighet att ta sig varken vidare eller tillbaka, skärps den politiska agendan i asylfrågor tydligt. Människohandeln i Nordafrika florerar, varje år dör fortfarande omkring 2.000 människor i Medelhavet på grund av överfulla båtar, och hjälporganisationer och kaptener riskerar att anklagas och straffas när de hjälper

människor i sjönöd (Pugliese 2021). Högerradikal retorik och politik är i skrivande stund en säker garant för valframgångar.

Hur kunde den fientliga retoriken ta över den offentliga debatten så snabbt, när, som Blasim helt riktigt påpekar, Europas skolsystem uppvisar toppresultat i internationella mätningar? Var bildning inte menat som en strävan efter mänsklighet i våra liv?

I ett radioprogram i augusti 2019 betvivlar den finlandssvenska poeten Rosanna Fellman att det hjälpte att lärare lär sig hur man ska hantera mobbning. Hon säger att mobbning aldrig tar slut om inte de större strukturerna i samhället börjar ses över.

Hela systemet vi lever i baserar sig på att vi hackar ner på dem som behöver mest hjälp och drar nytta av dem. [...] Den form av kapitalism vi har idag grundar sig i att väst utnyttjar ungefär resten av världen och drar sedan ekonomisk nytta av den.

Varifrån tror ni att en 10-åring drar idén om att håna den som är svagast? Från de stora ekonomiska strukturerna faller de ner till så små saker som att 10-åringar knuffar ner den psykiskt sjuka klasskamraten i trapporna. Att det politiska klimatet vi har lutar åt ett visst håll syns ju så klart i hur barn behandlar varandra. [...]

Det är vuxna människor som borde behandla varandra med respekt och på ett jämlikt sätt. Men sånt händer inte när pengar och makt är viktigare än medmänsklighet. Det är en ledsam tanke jag går med. Att det aldrig tar slut. Och det tar ju aldrig slut om majoriteten inte säger emot. (Fellman, YLE sommarprat 15.08.2019)

Under de senaste 40 åren har en viss ekonomisk modell växt sig stark och blivit globalt dominant. Den marknadsliberala varianten av kapitalismen bygger på en människosyn där individen och hans egna intressen och behov är utgångspunkt för politiska och ekonomiska beslut. Marknadsliberalismens strukturer möjliggör och stöder därmed en stark egocentrisk och hedonistisk attityd. Det finns en tydlig motsättning mellan dessa värderingar och de principer som styr våra humanistiska, demokratiska institutioner som värnar om de gemensamma frågorna i våra liv. I skolornas vardag uttrycker de sig inte sällan som motsatser till några av våra mest vanliga klassrumsregler:

Du är värdefull som du är! –Bara dina prestationer är värdefulla.

Alla med! – Din plats som vän, kollega eller medborgare är aldrig säker.

Att kunna samarbeta är det viktigaste! – Jag hjälper dig så länge det tjänar mina intressen.

Vi är alla bra på något! – Du måste vara bättre än alla andra.

Vi granskar kritiskt det vi läser och hör! – Den starke får ljuga och har rätt till slut.

Man ska be om ursäkt när man gör andra illa! – Pengar kan köpa dig fri från ditt ansvar.

Vi ska behandla varandra med respekt! – Din svaghet är min affärsidé.

Hur ska pedagoger navigera bland dessa motstridiga budskap från samhället å ena sidan och läroplanen å andra, och fortsätta arbeta mot utslagning och mobbning?

För att kunna leva fredligt med varandra på en planet med ändliga resurser är egoism och hedonism problematiska utgångspunkter. Den 23 september 2019 påtalade klimataktivisterna Greta Thunberg detta med en tydlighet som dittills varit ovanlig, då hon talade inför FN:s klimattoppmöte i New York, ett tal som har blivit ikoniskt.

Allt det här är fel. Jag borde inte stå här uppe. Jag borde vara i skolan på andra sidan havet. Ändå kommer ni alla till oss unga för hopp. Hur vågar ni!

[...] Människor lider. Människor dör. Hela ekosystem kollapsar. Vi är i början av en massutrotning, och allt ni kan prata om är pengar och sagor om evig ekonomisk tillväxt. Hur vågar ni!

I mer än 30 år har vetenskapen varit kristallklar. Hur vågar ni fortsätta att titta bort och komma hit och säga att ni gör tillräckligt, när den politik och de lösningar som behövs fortfarande inte finns i sikte. [...]

Hur vågar ni låtsas att detta kan lösas med bara "business as usual" och några tekniska lösningar? Med dagens utsläppsnivåer kommer den kvarvarande CO2-budgeten att vara helt borta inom mindre än 8 1/2 år.

Det kommer inte att presenteras några lösningar eller planer i linje med dessa siffror här idag, eftersom dessa siffror är för obekväma. Och ni är fortfarande inte mogna nog att säga som det är.

Ni sviker oss. (Thunberg 2019)

Klimatkonflikten präglas av ett omvänt generationsförhållande. Thunberg, som varje fredag under hösten 2018 satt framför Sveriges riksdag istället för att gå till skolan, skäller ut de ”vuxnaste” i världen, världens ledare vid FN:s klimattoppmöte, för att vara ”omogna”. Unga klimataktivister kräver att vi, de flesta vuxna i den globala Norden, ska göra våra läxor. Den yngre generationen uppmanar oss att ändra vårt beteende i många av de mest vardagliga avseenden när det gäller konsumtion, ätande, resande, arbete och vår fritid, då vi konsumerar betydligt fler resurser än jorden kan ge. Det är inte bara en fråga om informationshantering. Den kunskap som experter förser oss med inbegriper etiska krav som vi behöver inse och handla efter. Vi behöver fostras, på nytt.

Visst, det är inte första gången som den yngre generationen agerar kollektivt och revolterar mot de äldre. Men generationskonflikten har kanske aldrig varit så här akut och brådskande, och den äldre generationen har denna gång inte tid att dra sig undan, sårad, skamsen eller med olika bortförklaringar, för att vänta tills de yngre har tagit över styret i samhället, som till exempel efterkrigsgenerationer har kunnat göra.

Svårigheten ligger i att de flesta av oss som på ett eller annat sätt jobbar inom pedagogik behöver genomgå en förnyande bildningsprocess samtidigt som vi ska stöda och hjälpa den nya generationen att träda in i sina liv.

En lägesbeskrivning av pedagogikens uppdrag

Dessa tre citat sätter på var sitt sätt fingret på en öm punkt i den offentliga debatten om utbildningsfrågor. Blasim, Fellman och Thunberg kritiserar inte nivån på elevernas läsförståelse eller prestationer i matematik. De kritiserar en förskjutning av värderingar i våra samhällen som visar sig som svårigheter i att leva upp till de värderingar som våra bildningsinstitutioner och den pedagogiska verksamheten vilar på. Blasim, Fellman och Thunberg kritiserar obalansen i sambandet mellan det som är viktigt för en gemensam framtid och skolans och utbildningens roll i att förbereda och upprätthålla denna framtid. Kritiken handlar allmänt uttryckt om frågan vad vi behöver kunna och veta för att leva ett gott och meningsfullt liv idag och i framtiden. Vilken är pedagogikens roll i skapandet av ett sådant liv?

Frågan är sannerligen angelägen och brådskande. För att kunna svara på den behöver man ändå stanna upp ett tag för att orientera sig. Den här boken vill ge vägledning i en sådan orientering på tre olika men internt förbundna sätt.

Å ena sidan behöver vi påminna oss om historien som finns bakom våra pedagogiska praktiker och institutioner, med vilka de äldre generationerna har

försökt bädda för en möjlig, eller till och med för en *bättre* framtid för de generationer som kommit efter dem. Med ”våra praktiker och institutioner” avser jag här främst Norden som en referenspunkt. Att vända sin blick mot historien kan kännas som bokstavligen fel riktning att ta. Men aktuella pedagogiska utmaningar är svåra att förstå, för att inte säga svåra att ta itu med, om man inte förstår deras historia och utveckling. Filosofen Hannah Arendt skriver i inledningen till sin essäsamling *Mellan det förflutna och framtiden* till och med att ”Det förgångna [...] drar oss inte bakåt utan pressar oss framåt, och tvärtemot vad man skulle vänta sig är det framtiden som driver oss tillbaka till det förgångna” (2016, s. 17). Bara med en solid förankring i historien kan vi bemöta dagens oro inför framtiden och inleda den nödvändiga förändringsprocess som förmår peka mot en framtid som präglas av insikt och meningsfullhet. Med hjälp av nedslag i den filosofiska, politiska och pedagogiska historien tar jag därför upp några centrala tanketrådar ur vilka dagens pedagogiska diskussioner härstammar och ur vilka våra praktiker och institutioner har fått sin interna logik. Hit hör påminnelsen om att själva ordet ”pedagogik” markerar tre stora områden: den praktiska verksamheten, det administrativa och politiska beslutfattandet, och den pedagogiska vetenskapen. Dessa är visserligen egna skilda komplexa verksamheter. Men de förenas i det gemensamma ansvaret att tillsammans svara på frågan vad vi behöver kunna och veta för att leva ett gott och meningsfullt liv idag och i framtiden. Om det inte framgår av kontexten så tänker jag på dessa tre pedagogiska områden tillsammans när jag talar om pedagogik.

Vidare behöver vi en överblick över situationen idag. Det är *nu* som Blasim, Fellman och Thunberg uppmanar oss att agera. Deras kritik sätter fingret på de rejäla spänningar som präglar våra demokratiska gemenskaper och våra pedagogiska praktiker idag. Vid sidan om en bättre historisk förståelse för hur vi har kommit hit, behöver vi därför en beskrivning av det aktuella läget. Till de utmaningar som vi står inför hör det som vi akut ser omkring oss som politiska, ekonomiska, ekologiska och samhällsliga nyheter, dit frågor om flyktingar, mobbning eller global uppvärmning hör. Bokens tre delar kontextualiserar Blasims, Fellmans och Thunbergs kritik med hjälp av aktuella pedagogiska, samhällsvetenskapliga och sociologiska kartläggningar av var precis vi befinner oss. Hur yttrar sig pedagogikens roll i strävan efter ett gott och meningsfullt liv just idag?

Till sist kan man se att vissa av dagens utmaningar är av sådan karaktär att människor jämt ställts inför dem. Hit hör de stora frågorna om sanning, godhet och skönhet. Hur man har svarat på dessa är alltid uttryck för en viss tid, kultur och tradition, men själva sökandet efter svar på dem är så grundläggande att det

kan kallas existentiellt. Filosofen Göran Torrkulla skriver att människans liv inte har ”en på förhand given gestalt”. Vi är alla ”ställda inför samma uppgift: att efter bästa förmåga försöka gestalta våra liv. Detta gör oss till såväl sökande och frågande som skapande och verksamma varelser” (2002, s. 14). Den som söker och frågar på detta vis riktar sin blick mot framtiden. Förankrad i nuet, i den till synes korta men konstanta stunden mellan historien och framtiden, tar vi jämt mer eller mindre medvetet ställning till hur denna framtid gestaltas. Vi väljer mellan olika möjligheter vad vi skulle kunna göra. Och eftersom man alltid kan skilja mellan mer eller mindre eftersträvansvärda och meningsfulla handlingar inrymmer frågan vad vi *kan* göra alltid också frågan vad vi *får*, *borde* och *måste* göra i etisk-moralisk mening. Thunberg frågar till exempel FN varför inte större ansträngningar görs för en hållbar framtid. Varför leder vår kunskap om klimatförändringar inte tydligare till förändringar i våra kollektiva och individuella handlingar? Visserligen har inte alla samma handlingsutrymmen som politiska eller ekonomiska ledare har. Ibland kan det vara rätt begränsande vad vi kan göra ifall vi saknar resurserna eller ifall handlingsmöjligheterna är farliga att förverkliga på grund av förtryckande och hotande maktstrukturer som vi lever i. Ändå är allt vi anser oss ha möjlighet att göra underkastat frågan vad som är eftersträvansvärt, gott och meningsfullt att göra. Reflektioner kring framtiden inbegriper alltid ett ställningstagande om vad man skulle kunna kalla *godhetens möjlighet*.

Vilken är pedagogikens roll i allt detta? Blasim hänvisar oss till ett missförhållande mellan pedagogikens uppdrag och samhällsklimatet. Hur kan vi säga att vi har världens bästa skola när majoritetens spontana politiska reaktion till människor i nöd är att stänga gränserna istället för att hjälpa? Vilken koppling har pedagogik som praktik, institution och vetenskap till frågan vad som är eftersträvansvärt, gott och meningsfullt att göra, med godhetens möjlighet? Även Fellman efterlyser en ärligare diskussion kring de dubbla budskapen i våra värderingar i skolan och i samhället. Vilket är pedagogikens uppdrag här? Om uppdraget är att förbereda för ett liv i samhället, borde vi då inte just nu snarare satsa på ett mer egocentriskt, tävlingsinriktat och hedonistiskt klassrumsklimat? Eller är det tvärtom? Ifall vi anser att ett sådant självupptaget liv som styrs av att tillfredsställa våra spontana behov inte är eftersträvansvärt för våra samhälleliga gemenskaper, borde den pedagogiska praktiken, våra pedagogiska institutioner och den pedagogiska vetenskapen då snarare få ett samhällsförändrande uppdrag?

Pedagogik som anpassning och frigörelse – bokens kapitel och röda tråd

Argumentet som utvecklas genom de åtta studier som följer är att pedagogikens uppdrag består i att ge så bred och djup insikt som möjligt åt var och en för att tillsammans kunna söka efter de goda och meningsfulla handlingsmöjligheterna. Pedagogik föreskriver inte vad som ska göras i framtiden, utan är ett sätt att hjälpa oss att lista ut vilka möjligheter var och en personligen och kollektivt har för att delta i skapandet av våra egna och våra gemensamma liv. Pedagogik förbereder genom sina olika verksamhetsfält den nya generationen för en framtid utifrån den kunskap som den äldre generationen just nu har till förfogande, i kritisk reflektiv medvetenhet om att just den kunskapen inte alltid har använts för att skapa goda och meningsfulla liv.

I förverkligandet av denna idealbeskrivning finns många fallgropar som bokens tre delar tar upp.

Del I beskriver hur våra föreställningar om framtida handlingsmöjligheter formas i samspel mellan konkreta materiella villkor i naturen, politisk-ekonomiska maktförhållanden och våra egna meningssökande berättelser. Hur vi personligen, kulturellt och samhälleligt beskriver oss och vår situation idag sammanhänger med hur vi förstår vad som skedde igår och vilka handlingsmöjligheter vi ser för imorgon. De problem som jag vill lyfta fram uppstår när möjligheterna för vad man skulle kunna göra osynliggörs och faller ur sikte. Om vi intalas att vi inte kan ändra på en utveckling eller på omständigheterna som omger oss, finns färre eller till och med inga val mellan handlingsalternativ kvar. Den enda fråga som ställs i dessa fall är hur vi bäst och mest effektivt kan anpassa oss till sådana till synes givna omständigheter, nästan som om vi hade att göra med naturliga skeenden. I ett sådant narrativ får pedagogiken uppdraget att anpassa barn, unga och vuxna så bra som möjligt till rådande omständigheter.

I **studie 1** beskriver jag G.W.F. Hegels föreställning om att historien utvecklas av en inneboende kraft eller av en egen, inre logik genom tiden (determinism). Här uppstår frågan hur våra enskilda och kollektiva liv förhåller sig till dessa krafter. Är det oundvikligt att vissa skeenden följer andra, eller skulle våra enskilda handlingar på något sätt kunna gå emot eller ändra på en sådan utveckling som följer en egen logik? Sättet hur vi beskriver vad som driver historiska utvecklingar framåt har konsekvenser för människans självuppfattning. Har vi alls denna möjlighet som jag just skisserade, en egen fri vilja, som kan

välja bland olika handlingsoptioner och som själv behöver ta ställning till vilken handling som är bättre eller sämre i en mer moralisk mening?

Jag kontrasterar den strikta deterministiska synen med argument från den existencialistiska filosofin (Simone de Beauvoir och Hannah Arendt), att historien inte bara sker, utan att den görs i varje moment av alla oss enskilda människor. Existentialismen påminner å ena sidan om att vi även i de mest problematiska situationer har ett val för hur vi vill agera. Det innefattar å andra sidan den mer obekväma insikten att vi inte sällan förnekar de egna handlingsalternativen. Att hänvisa till utvecklingar som helt enkelt bara sker av sig själva kan vara en välkommen ursäkt för att inte ta ansvar för det som skulle vara möjligt att göra.

Studien är inte en diskussion om den metafysiska frågan *om* människan har en fri vilja eller inte. Frågan är snarare vad som står på spel när kraftfulla narrativ intalar människan att hen inte har ett val. Kapitlet avslutas med en reflektion över vilka följderna är för det pedagogiska uppdraget när vi inser att vår frihet att handla är kopplad till ett krav att ta ansvar för det vi gör.

Om kapitel 1 ser på hur vi beskriver utvecklingar genom tiden, så ser **studie 2** närmare på den plats på vilken vi narrativt låter våra liv äga rum. Genom några nedslag i vår samtidshistoria beskriver jag en förskjutning från en kollektivt delad idé att vi befinner oss i en politisk arena där ekonomins krafter är underordnade den allmänna diskursiva (det vill säga demokratiska) kontrollen, till en kollektiv föreställning om att vi befinner oss på en enda stor marknad. Med hjälp av sociologiska och statsvetenskapliga analyser problematiserar kapitlet hur marknaden som det ledande scenariot för vår självuppfattning har haft en genomgripande inverkan på det politisk-demokratiska beslutssystemet, både lokalt, nationellt och globalt under de senaste 40 åren. Vad det betyder att vara en människa som har friheten att välja bland olika alternativ skiljer sig avsevärt i båda scenarier. Kapitlet skisserar hur frågor som angår allmänheten till att börja med omvandlades narrativt till ekonomisk nödvändighet i högerliberal politik. Ur en retoriskt driven alternativlöshet (Margaret Thatcher: "There is no alternative") har demokratiskt styrd infrastruktur sålts till privata aktörer. Många frågor som berör allmänheten kan nu de facto inte längre påverkas inom den gemensamma intressesfären, då de nu behandlas som enskildas privata egenintressen.

Denna utveckling har haft antidemokratiska och främlingsfientliga konsekvenser på samhällets makronivå. Men även på mikronivå syns följderna i människors egen självuppfattning, som Rahel Jäggi och Nancy Fraser visar. Idén att vi jämt behöver anpassa oss så effektivt som möjligt till det som krävs för att överleva på marknadens hårda villkor har krupit in i våra mest vardagliga och intima sfärer som människor. Vi konkurrerar mot varandra och mot oss själva i

ett landskap av konstant tävling. Kapitlet reflekterar avslutningsvis kring uppdraget till det pedagogiska fältet att bidra till skapandet och upprätthållandet av den enskilda och den kollektiva politiska handlingsfriheten. Med Hannah Arendt och Eva von Redecker visar sig politik vara den sfär i vilken vi tillsammans förhandlar om vad frihet skulle kunna betyda i en gemensam värld med ändliga resurser.

Del II bygger vidare på dessa inledande insikter och applicerar dem på de tre pedagogiska verksamhetsområden: den professionella praktiken (studie 3), det politisk-administrativa beslutfattandet kring utbildningsfrågor (studie 4) och den pedagogiska vetenskapen (studie 5).

Inom den pedagogiska forskningen kartläggs sedan länge hur retoriken om olika ekonomiska nödvändigheter pressar sig på det pedagogiska fältet. Kritiken förs fram under olika beteckningar, som *knowledge capitalism*, *global education industry* eller processer av *marketisation* eller *economisation* (bl.a. Säfström 2023; Rizvi m.fl. 2022; Brunila & Lundahl 2020; Amaral m.fl. 2019; Dovemark m.fl. 2018; Allais 2014; Ball 2003; 2012; Rinne & Ozga 2011; Giroux 2004). Alla pedagogiska områden och alla verksamheter berörs, från förskolepedagogik, den grundläggande utbildningen och yrkesutbildningen till universitet, liksom alla vidare pedagogiska områden, såsom socialt arbete, fritidspedagogik, specialpedagogik och den fria bildningen. Det som kritiseras är att kärnan i det pedagogiska arbetet i allt högre grad styrs av en strävan efter snävt individuella intressen, istället för att vara en verksamhet som syftar till att lägga grunden för starka, samarbetande och fredliga gemenskaper. Såväl pedagoger som elever inbjuds att tänka på sig själva som serviceproducenter och konsumenterna av kunskapsprodukter och förmedlingsprocesser, istället för att gestalta den pedagogiska relationen som ett mellanmänniskt möte där ansvaret för det gemensamma lägger grunden för utformningen av det individuella. På det viset tränger sig marknadslogiken in i den pedagogiska praktiken, till dess innersta kärna och professionella självförståelse.

Till skillnad från studierna i del I som undersökte hur ramvillkoren i våra narrativa strukturer inskränker synen på handlingsmöjligheterna diskuterar studierna i del II retoriska strukturer i våra mellanmänniska och offentliga samtal som har samma förmörkande resultat. Del II gör på det viset två undersökande rörelser samtidigt. Medan jag diskuterar pedagogikens tre huvudsakliga områden använder jag dem som exempel på hur ideologi (studie 3) och förstadier av

propaganda (studie 4) ter sig idag i våra offentliga diskussioner kring utbildning, samt hur strikt empirism spelar maktfulla berättelser om nödvändighet och alternativlöshet i händerna (studie 5).

Utgångspunkten för det ligger i följande. Henry Giroux är sedan länge en av de tydligaste kritiska rösterna mot marknadens intrång i det civila, politiska samhället och det pedagogiska området. Han talar explicit om att marknadens logik har blivit en ideologisk doktrin, en marknadsfundamentalism, som inte längre är inbäddad i en större demokratisk ram, utan som hegemoniskt har ersatt den demokratiska suveräniteten (Giroux 2013). Under ett sådant marknadsfundamentalistiskt system frambringar pedagogik enligt honom enbart vad som skulle kunna kallas för "political quietism", alltså en politisk tystnadskultur.

Men kan man faktiskt hävda att marknadsliberalism är en ideologi, eller är det överdrivet att säga så? När jag stötte på denna fråga läste jag Hannah Arendt och hennes analys av hur de totalitära systemen under början av förra århundradet kunde uppstå i Tyskland och Ryssland (1948/2018). Där beskriver hon ideologins, propagandans och den strikt empiriska vetenskapens roll för totalitarism. Enligt Arendt är det totalitära en form av styre kring påstådda (propaganda) och upplevda (ideologi) nödvändigheter som till slut underkastar även dem som satt igång maskineriet. Maskineriet är till slut så effektivt ("totalt") att det kännetecknas av en fullkomligt automatiserad och självgående utveckling. Inte ens ledarna kan längre stoppa dess fortskridande när narrativet om nödvändigheternas tvång har gripit tag i precis hela samhället och alla dess styrmoment. Arendt skriver att den strikta empiriska vetenskapen är en trogen medhjälpare i byggandet av totalitära system.

För att kunna undersöka dessa sammanhang i del II är det viktigt att påminna sig om en central skillnad i argumentationsanalys: skillnaden mellan *relevans* och *hållbarhet* i argument (Backman m.fl. 2012). Frågan huruvida ett påstående är sant eller inte borde delas upp i åtminstone två frågor: 1. Har man skäl att anta att innehållet i ett påstående är korrekt (hållbarhet), och 2. På vilket sätt är utsagan viktig att iaktta i det sammanhang som det yttras i (relevans)? I vardagliga samtal skiljer vi mellan hållbara och relevanta argument oftast utan att vara medvetna om distinktionen, men det finns anledning att lägga större aktsamhet på den. När vi i den offentliga debatten allt oftare kontrollerar huruvida ett påstående baserar sig på fakta eller inte är det ofta enbart hållbarheten i utsagan som granskas på ett kritiskt sätt. Frågan om relevans kräver ett annat slags kritisk blick. Här handlar det om varför en talare överlag säger det hen säger, varför det är viktigt för hen att påpeka något. I frågan efter en utsagas relevans diskuterar man, grovt taget,

utsagens och talarens etiska och politiska agenda. Vad är viktigt för hen att säga och vad lämnas bort i framställningen (Stenlund 2000)? Distinktionen mellan relevans och hållbarhet måste iakttas för att förstå hur ideologi, propaganda och strikt empirism fungerar, och för att se hur de samverkar. Alla tre förvränger eller osynliggör vardera på sitt sätt skillnaden mellan arguments hållbarhet och relevans, och inverkar på så sätt på våra föreställningar om vad som är möjligt att göra och vad som är nödvändigt att ta som givet.

I en ideologiserad diskussion ställs inte längre frågan om hållbarhet och relevans i ideologins grundutsagor. En diskussion om ideologins utsagor verkar onödig, och den kritiska granskningen uteblir. Även när den upplevda och iakttagbara verkligheten strider mot ideologins kärna kan nya handlingsalternativ inte träda fram, övervägas och förverkligas. Jag förtydligar detta i **studie 3** med diskussionen om pedagogikens marknadsanpassning i Sverige och Finland. Trots interna logiska motsägelser och tydligt dokumenterade brister i det marknadsanpassade systemet ändras inte grunderna för dessa problem. Enbart symptom behandlas, som ofta förstärker problemen ytterligare. Kapitlet beskriver detta med Sveriges friskolesystem som ett av de tydligaste exemplen i Norden just nu, samt med exempel från andra pedagogiska verksamheter i Finland. Studien avslutas med en diskussion kring den pedagogiska praktikens uppdrag. Enligt Erich Weniger behöver den praktiserande pedagogen frihet i sin professionella utövning för att kunna skydda eleverna från samhällliga och ekonomiska försök att instrumentalisera dem som inte ännu har en röst att försvara sig själva. Den pedagogiska autonomi drar sin etiska legitimation ur den handlande pedagogens ansvar för sina elever.

Ideologier uppstår inte bara, utan är i behov av vad Arendt kallar propaganda. Propaganda kännetecknas till att börja med inte av att man framför direkta lögner (det vill säga utsagor med låg hållbarhet), utan den första uppgiften för propagandistisk verksamhet består i att förflytta allmänhetens fokus för vad som anses vara relevant att iaktta och tala om. Jag förtydligar detta i **studie 4** med en diskussion om ett material som OECD utvecklade i början av 2000-talet. Materialet var avsett som diskussionsunderlag för olika pedagogiska beslutfattare på alla samhällliga nivåer att tillsammans fundera på möjliga framtida utbildningssystem. Fast OECD:s explicita avsikt var att låta beslutfattare själva avgöra vad man ansåg som eftersträvänsvärt, är scenarierna tydligt värderande. De signalerar ett brådskande handlingsbehov, läsaren försätts i larmberedskap och hens överlevnadsinstinkter väcks. De handlingsmöjligheter som de deltagande politiska beslutfattarna har kanaliseras slutligen skickligt in i en uppmaning om att vara beredd på modiga och djärva ändringar av

utbildningssystem för att hänga med i utvecklingen. Kapitlet avslutas med en reflektion kring skillnader mellan en vanlig marknadsföring av idéer och lobbyverksamhet, och frågan när våra offentliga samtal påverkas genom olika former av propaganda. Insikterna ur denna studie leder till att formulera ett uppdrag till utbildningspolitiken och -administrationen. Utbildningspolitik och administration behöver upprätthålla det politiska handlingsutrymmet i så stor och bred utsträckning som möjligt, genom att motstå de olika retoriska knep som från olika samhällselitgrupper kräver anpassning.

Studie 5 fördjupar en aspekt som sedan över 30 år har använts återkommande av internationella institutioner som OECD. När man försöker flytta fokus för vad som är relevant i (offentliga) diskussioner är den strikta empirismen en trogen medhjälpare. Empirisk forskning utgår i strikt mening enbart från observerbara data. Dess resultat, ofta olika statistiska uppgifter, kan på det viset helt korrekt hävda hög hållbarhet. Men det är ett missförstånd att "siffror talar för sig". I själva verket måste alla forskningsresultat tolkas, det vill säga de kommer ur och behöver sättas i ett visst meningssammanhang för att kunna visa varför någon anser att de har relevans. Kapitlet introducerar till den strikta positivismens klassiska argument och reflekterar över (den pedagogiska) vetenskapens ideal att sträva efter neutralitet i det egna tillvägagångssättet. Som Radhika Gorur beskriver, är neutraliteten en hållning som gömmer en egen värdering, nämligen värderingen att alla tänkbara värderingar är lika relevanta och eftersträvsvärda. Därmed öppnar strikt empirism dörren för att även legitimeras mycket problematiska politiska mål. Uppdraget till den pedagogiska vetenskapen är att förstärkt kräva forskningsfrihet i valet av tema och metod för att förbli en reflekterande och kritisk kraft. Så som den feministiska forskningen sedan länge har argumenterat, kräver forskningsfrihet även en större uppmärksamhet på att forskning aldrig är värdeneutral. Forskaren behöver ta ansvar för de tematiska och metodologiska val hen gör.

Studierna i del II bekräftar Henry Giroux analys. Genom att retoriskt förskjuta narrativet för vad som är möjligt att göra i framtiden blir pedagogik, förstått som professionell praktik, som administration och politik, och som vetenskap, en anpassningsstrategi till förment givna och skrymtade handlingsalternativ. När man därutöver anlägger Arendts analys av totalitära samhällen, att de uppstår i en blandning av propaganda och ideologi som stöds genom en dominerande strikt empirisk samhällsforskning, framstår den nuvarande utvecklingen av det pedagogiska fältet som mycket oroväckande. Pedagogiken anammar nödvändighetsdiskurser som kännetecknas av att kväva just den frigörande förändringspotential som skulle vara viktig för att motverka narrativet om

alternativlöshet. Den pedagogiska verksamheten reduceras till ett maskineri som försöker sätta individerna så effektivt som möjligt i beredskap för att kunna reagera på det som påstås komma skall (anpassning som uppdrag), istället för att förbereda nästa generation på att själva utvärdera, ta hand om och förnya det som ligger i våra mänskliga händer att utforma (frigörande som uppdrag).

Del III undersöker om det finns alternativ för den pedagogiska verksamheten. Delarna I och II har visat att både våra narrativa ramar och de retoriska knepen inom dessa narrativ förmår dölja konkreta handlingsalternativ. Under historiens gång har kunskap och insikt lyfts fram som centrala steg på väg ut ur en sådan begränsande eller förtryckande situation. Vem som har tillgång till kunskap, hur kunskap skapas och lagras och hur kunskap förmedlas mellan generationer är därför centrala samhälleliga rättvisefrågor. Det sätts stora förhoppningar till pedagogik att kunna vara en frigörande verksamhet som hjälper till att balansera orättvisor.

Men kan det överlag fungera? Vad skulle det betyda att beskriva pedagogik som en frigörande verksamhet? Är det alls möjligt att distribuera kunskap och insikt, utan att samtidigt själv utöva en egen version av förtryck på den som vill befria sig genom kunskapen? Är det inte också en begränsning av handlingsalternativ då pedagoger på olika sätt sållar bland den kunskap som förmedlas och bland de metoder som vi fostrar och undervisar med? Det som här låter som oförenliga krav är vad jag i del III vill diskutera närmare. Jag tror å ena sidan att frågorna vilar på ett teoretiskt missförstånd som misstänkliggör alla former av pedagogisk verksamhet för ett kulturellt övergrepp på nästa generation. Men med tanke på de många uppenbara akuta problem som jorden och människor möter idag, och som till exempel Blasim, Fellman och Thunberg pekar på, finns det å andra sidan anledning att pedagogiken tittar sig självkritiskt i spegeln.

Studie 6 går tillbaka till moderniteten och dess människo- och världsbild, ur vilka några av de ledande pedagogiska teorierna i Europa och den anglosaxiska traditionen har utvecklats. På ett sätt kan upplysningen och moderniteten beskrivas som ett storslaget befrielseprojekt. Människan försökte att med kunskapens och insiktens hjälp befria sig från sådana politiska strukturer som anvisade henne en på förhand given plats i samhället. Istället för klerikala eller aristokratiska samhällsstrukturer skulle den moderna människan nu med förnuftets hjälp försöka ta ansvar för sitt eget livsöde. Man kan säga att man försökte spränga nödvändighetens narrativ och ta livet i egna händer.

Med denna strävan i åtanke är det förståeligt att den moderna människobilden ihärdigt värnat om att beskriva människan som oberoende och självständig. Problemet som kapitlet diskuterar är dock att en överdriven fokusering på individens självständighet nedvärderar, nonchalerar eller misstänkliggör alla former av relation och omsorg för varandra som extern påverkan eller inskränkning av det autonoma subjektet. Med nedslag i några centrala diskussioner genom den (kontinentala) pedagogiska teoribildningen, från Immanuel Kant till Dietrich Benner och Klaus Mollenhauer, visar studien hur moderna pedagogiska tänkare har tolkat vår existentiella, kroppsliga och språkliga bundenhet till varandra som inskränkande. Nedvärderingen av relationer och omsorg har på så sätt skapat fundamentala missförstånd inom den pedagogiska teorin. Kapitlet reflekterar avslutningsvis med hjälp av Hannah Arendt och bell hooks över uppdraget för en pedagogisk teori och filosofi. Människans individualitet och möjlighet till frihet genom kunskap behöver förstås i ljuset av vår grundläggande bundenhet och ansvar till varandra, till icke-humant liv och den materiella världen.

Medan studie 6 diskuterar de problem som uppstår genom en övertolkad individualism, uppmärksammar **studie 7** med en tanke av Simone Weil som utgångspunkt att dessa insikter inte i sin tur får svänga åt sin extrema motsats, mot en förhoppning om att hitta frälsning i kollektivism. Kollektiva strukturer bär alltid risken med sig att återigen skapa så stela sociala ramar att den enskilda människan inte lämnas utrymme för egna val och eget ansvar. Men hur ska man bemöta denna balans mellan individen å ena sidan och de sociala relationerna mellan människor å andra sidan? Kapitlet ger en överblick över bildning och dess idéhistoria. Kring begreppet bildning utkristalliserade sig senast under 1800-talet svaret på upplysningens fråga, vad som krävs av människor som vill leva i en gemenskap som präglas av frihet från yttre auktoriteter. Om inte andra ska föreskriva vad vi ska göra, behöver vi som individer och som gemenskaper vara förmögna att reflektera över vilka principer och regler som styr de handlingar med vilka vi bemöter problem, samtidigt som vi ständigt måste reflektera över vilka mål som ska eftersträvas och förverkligas.

Bildning har en lång historia av olika slags tolkningar. Istället för människans frigörelse visar den europeiska historien att bildning har bidragit till exklusion och förtryck i samhället. Som motvikt till denna utveckling beskriver studie 7 bildning som en pågående etisk fråga som uppmanar oss att kontinuerligt reflektera över vad vi borde kunna och veta för att kunna leva ett meningsfullt liv i samklang med varandra, med naturens resurser och icke-mänskligt liv. Tillsammans med Paulo Freire och bell hooks utvecklar jag tanken att bildning

förstått som fråga samtidigt är en självreflektion och en kritisk kollektiv granskning av den egna kulturen.

Då diskussionen om utvecklingen av en institution för högre bildning (Humboldts idé om ett universitet) är ett ledande exempel genom kapitlet, reflekterar jag avslutningsvis över vad dessa ideal betyder för pedagogiska institutioner och det pedagogiska ledarskapet. Uppdraget till pedagogiska institutioner är att diskursivt förankra de egna verksamhetsprinciperna inom kollegiet. De principer som avtalas sinsemellan behöver hållas dynamiska, det vill säga under kritisk granskning, för att jämna ut de begränsande följderna som alla strukturer för med sig.

Studie 8 förtydligar hur bildningen konkret kan förverkligas didaktiskt i våra klassrum. Med nedslag i slöjdens och filosofins didaktik beskriver jag bildning som en dialog med den materiella, språkliga och sociala världen. I dialog med vår omvärld ställs vi jämt inför frågan vad vi kan, borde, måste och vill göra. Det som till att börja med kan låta som en mycket konkret praktisk fråga om hur man kan utveckla de egna (hantverkliga, språkliga och sociala) färdigheterna aktualiserar vid närmare betraktelse alltid samtidigt vårt etiska och existentiella ansvar för det vi gör. Kapitlet beskriver hur insikten ”det är jag som har gjort detta” är en central existentiell erfarenhet, som kan inrymma skaparglädje och stolthet lika mycket som skam och förtvivlan.

Om man förstår bildning som en pågående etisk fråga som ställs till oss, blir uppdraget till den didaktiska planeringen av bildningsprocesser att inte bara förmedla beredskap för att lösa *givna* problem, utan centralt är att människans frigörelse förverkligas och upprätthålls genom att hen är den som formulerar vad som *är* problemen, vad som är i behov av förändring. Eleverna behöver ges tillräckligt med utrymme och tid för att individuellt och tillsammans med andra lära sig fälla goda omdömen för att lösa de konkreta (praktiska, språkligt argumentativa eller etiska) problem som de stöter på. Jag beskriver omdömesförmågan och den uppriktiga viljan till kritisk granskning av sig själv och den egna kulturen som de centrala förmågor som alla i ett fritt samhälle behöver ha.

Studierna avslutas med en reflektion över varför inskränkande narrativ kan verka svåra att övervinna, även när man ser deras begränsande inverkan. Det är svårt att lämna något som är meningsbärande för våra egna och gemensamma liv, när det är oklart vad som ska ersätta den mening som faller bort. Jag stöder mig här

på Vanessa Machado de Oliveiras analogi som beskriver att våra moderna narrativ är döende och ber om att varsamt få lämna denna värld. Jag tror att varje generation behöver genomgå en reflektion kring de berättelser som man har ärvt av tidigare generationer och ståda bland det som de äldre lämnar efter sig. Pedagogikens uppdrag är att ge utrymme för en intergenerationell granskning av vad som är viktigt att föra vidare och hålla vid liv, vad som behöver förnyas och ändras, och vad som borde hållas i minnet eller får glömmas. För en sådan reflektion behöver vi pedagogiska verksamheter som gör oss närvarande i just den konkreta situation vi befinner oss i, som öppnar våra ögon för det som är möjligt att ändra och vad som behöver tas för givet. Pedagogik är då en inbjudan och en möjlighet att värna om den gemensamma världen som vi tillsammans har ansvar för.

Bokens bakgrund

Arbeten som det föreliggande aktualiserar frågan om det metodologiska tillvägagångssättet på ett annorlunda sätt än vid empiriska studier. Vem är det som skriver, varför, ur vilket perspektiv, och hur har urvalet av texter och argument som informerade de enskilda röda trådarna skett?

Studierna har tre motivationskällor.

1. Min akademiska bakgrund finns å ena sidan i lärarutbildningen, och å andra sidan i allmän pedagogik, den akademiska disciplin som jobbar med pedagogikens filosofiska, historiska, sociologiska och samhällsvetenskapliga grundfrågor. Dessa två pedagogiska områden hör förstås ihop, men de organiseras institutionellt ofta som skilda verksamheter. Som allmän pedagog flyttade jag år 2000 från Tyskland till Finland för att skriva min doktorsavhandling. Under denna tid förhandlade Världshandelsorganisationen (WTO) med den Europeiska unionen fram GATS-avtalet, som innebar att den offentliga sektorn, bland annat utbildning, vård och säkerhetstjänster, skulle öppnas för marknadens logik. Jag var överraskad över att det inte väckte större diskussioner i Finland. När jag nu sedan över 10 år jobbar inom lärarutbildning (yrkeslärare, klasslärare och ämneslärare) bär jag jämt med mig den allmänpedagogiska kritiken över privatiseringen av det pedagogiska fältet. Med många andra lärare delar jag upplevelsen av att man aldrig har tillräckligt med tid i sina kurser, under lektionerna, i hela utbildningen. Jag upplever att tiden inte räcker till för att både ge de konkreta verktyg man behöver som lärare, och för att problematisera de interna värdemässiga spänningar som de blivande lärarna kommer att möta. Motivationen för denna bok kom på det viset till att börja med

ur en vilja att beskriva allmänpedagogiska insikter för blivande och verksamma lärare. Hur ska ni förstå ert uppdrag i en större samhällelig mening, när ni å ena sidan representerar den äldre generationens livsformer och insikter medan ni å andra sidan inbjuder den nya generationen att ta plats och förändra det som behöver förändras?

2. Mitt konkreta tillvägagångssätt för att arbeta med de föreliggande studierna hänger direkt ihop med de insikter och uppdrag som jag skriver fram i del III. Studierna är ett eget försök att själv jobba med bildning som den konstanta etiska frågan som jag beskriver i studie 7. Vad behöver jag lära mig, veta mer om, ta reda på och ändra för att leva ett hållbart och mänskligt liv, för min egen skull, men främst för de gemenskapers skull i vilka jag ingår? Vi som är modernitetens arvingar behöver i detalj gå igenom vad vi vill förmedla vidare till nästa generation utan att reproducera våra problematiska sätt att leva. Vilka aspekter behöver förkastas och i vilka aspekter behöver vi omdanas (eller med hooks ord: dekolonialiseras) i våra tanke- och handlingssätt? Studierna är ett försök att städa i den tanketradition som jag kommer ifrån för att se vad som fortfarande kan användas, och vad som borde rensas bort, vad som behöver kommas ihåg för att varna nästa generation och vad som kan glömmas. Mitt tillvägagångssätt skulle kunna beskrivas som ett filosofiskt återvinningsarbete.

3. En väsentlig del av ett sådant återvinningsarbete är att försöka leta efter ledtrådar för att förstå varför något utvecklade sig problematiskt. När något har haft förstörande krafter, så som Blasim, Fellman och Thunberg gör oss uppmärksamma på, behöver man försöka lyssna på dem som drabbades, på dem som tystnade. Insikten om en epistemisk orättvisa som finns i vårt pedagogiska tankearv gjorde att jag för ca 10 år sedan medvetet började läsa flera texter och artiklar skrivna av tystare röster inom pedagogik och filosofi. Min första, mer kaxiga idé var att jag skulle vilja skriva en artikel som enbart bygger på kvinnliga filosofer och forskare. Skulle det gå? Vad skulle vitsen med en sådan begränsning av möjliga argument vara, en gränsdragning som står utanför frågeställningen? Skulle något ändras i det jag vill och kan säga? Vad i så fall? Och om något skulle ändras, vore det ett argument för att just därför ge ut en artikel med bara kvinnliga referenser, eller är det ett argument mot det?

Min läsning förde mig till de böcker av Hannah Arendt, Simone de Beauvoir och Simone Weil som redan länge hade funnits i min bokhylla, men som inte blev lästa för att det alltid funnits litteratur som verkade viktigare; aktuellare forskningsartiklar och böcker från de stora namnen i den allmänna pedagogiska diskursen, som jag borde läsa ikapp med. Från Arendt, de Beauvoir och Weil ledde min väg till nutida filosofer, pedagoger och feminister (Donatella di Cesare,

Eva von Redecke, Carolin Emcke, Rahel Jäggi, Nancy Fraser, Rebecca Solnit, Jonna Bornemark, och många fler kvinnliga röster från pedagogikens filosofi i Norden) till frihetskämpar som Paulo Freire (jag vet, inte en kvinna) vidare till explicit svarta feminister (Audre Lord och bell hooks), och miljöaktivister (från Naomi Klein till Vanhana Shiva och Vanessa di Oliveira Machado), varifrån vägen till röster från urbefolkningen blev en självklarhet (Pigga Keskitalo, di Oliveira Machado).

Dessa tänkare har blivit grundpelarna för de föreliggande studierna. Även om jag har kompletterat tankegångarna med litteratur och forskningsresultat av många andra författare, filosofer, sociologer, pedagoger, kan en läsare som är insatt i tematiken sakna vissa författare som brukar nämnas vid vissa punkter i tankegången. Frågan är om substansen i tanken skulle ändras om de nämndes, och i så fall hur, eller om saknaden ibland tyder på att en vana brutits.

Min läsning är alltid bara i begynnelsen, det vill säga per definition ofärdig och bristfällig, både i omfattning, i systematik och i möjlighet att från mitt vita, högutbildade, europeiska perspektiv förstå det som andra beskriver. En viss öppning till förståelse för just tystare och tystnade röster började jag dock ändå våga mig tro ha, då jag läste Carolin Emckes två essäer *Was wahr ist. Über Gewalt und Klima* (2023) (Det som är sant. Om våld och klimat.) Här beskriver hon svårigheten att berätta andras erfarenheter av våld, förföljelse, krig och tortyr, och reflekterar över hennes egen position som vit europé, alltså som en person med egenskaper som konkret kan skapa en distans och tveksamhet hos hennes informanter inför henne. Men hon insåg under sitt arbete att hennes egen erfarenhet som queer förbinder henne på ett visst sätt med offren som ofta först tillsammans med henne gör sina första försök att sätta ord på det de har upplevt. Att vara queer innebär för många att man, ofta från tidig ålder, har upplevt en djup obekvämhets med det som verkar mest vanligt för omgivningen och en rädsla att visa sig, att tysta ner den egna sanningen. Som i Emckes fall öppnar möjligtvis även min egen queera bakgrund glimtar för att närma mig allt fler av de röster som fortfarande inte har en självklar plats eller är tystad i den pedagogiska idéhistorien.

Som ovan skisserat finns det ett argument som återkommer genom studierna. Ändå kan studierna och de enskilda delarna läsas oberoende av varandra om man så vill.

Jag avslutar varje studie med en reflektion kring vad tankarna i den skulle kunna betyda för pedagogikens uppdrag. Dessa uppdragsbeskrivningar bygger sinsemellan på varandra, och ska inte läsas som uttömmande framställningar för det verksamhetsfält som de konkret talar till.

Studie 6 bygger på tre tidigare texter, på en artikel ”Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint” (Schaffar 2014) och på kapitel 3 och 4 i min doktorsavhandling (Schaffar 2009). Studien kom ut i en kortare version på engelska, Schaffar 2024.

Studie 7 använder tankar från kapitlet ”Paradoxical tensions between *Bildung* and *Ausbildung* in Academia. Moving within or beyond the modern Continental tradition?” (Schaffar & Uljens 2015), och har kompletterats med insikter från artikeln ”Bildning som etisk fråga och dialog” (Schaffar 2021b).

Studie 8 bygger på artikeln ”Educating Judgement. Learning from the didactics of philosophy and sloyd” (Schaffar & Kronqvist 2017). Den har getts ut i en kortare version i Schaffar 2022. Vissa delar har utvecklats i artikeln ”Is there a place for ‘place’ in an educational theory of *Bildung*?” (Schaffar & Kronqvist 2024).

Om inte annars angivet i litteraturförteckning, ansvarar jag för översättningarna.

DEL I

HANDLINGSALTERNATIV I TID OCH RUM

**NARRATIV OM NÖDVÄNDIGHET OCH MÖJLIGHET
SOM GRUND FÖR PEDAGOGIKENS UPPDRAG**

1 FÖR VILKEN FRAMTID FOSTRAR VI?

1.1 Är framtiden oviss?

Allt är i ständig förändring.

Det är svårt att börja mer klyschigt än så. Våra liv kännetecknas av ett navigerande mellan föränderliga situationer. Vi fruktar förändringar lika mycket som vi hoppas på dem. Det finns idag tusentals texter, utlåtanden och strategidokument som beskriver hur det står till med vårt samhälle, och vad vi borde göra för att nå framgång. Framtidens osäkerhet är även en central utgångspunkt i aktuella pedagogiska diskussioner på seminarier och konferenser, med klimatförändring, globala orättvisor och ett osäkert världsläge i åtanke. Vilka färdigheter och kunskaper ska skolan förmedla, vad kommer att vara viktigt för de unga när man inte vet hur morgondagen ser ut? Ovissheten inför framtiden är dock inget nytt och på inga vis ett kännetecken för just dagens samhälle. Snarare är det så att om något är konstant, så är det människans upplevelse av att allting hela tiden är i förändring och att framtiden är osäker. Vi skapar utopier och ser dystopier komma. Någonting måste göras – också om allting ska förbli som det är. Man skulle till och med kunna säga att framtidens ovisshet är pedagogikens vagga, då människan både har möjlighet och behov av att förhålla sig till ständigt nya situationer. Hur kan man förbereda sig på framtiden och på det som är ovisst?

Låt oss betrakta denna fråga genom att fundera på vad förändring överlag är. Vad kan vi som enskilda människor eller tillsammans påverka, och vad kan vi inte förändra?

När vi tänker på framtiden dras vi mellan två ytterligheter. Å ena sidan är morgondagen egentligen inte så osäker som man i vissa diskussioner vill ge sken av. Vi schemalägger våra dagar och månader med allt från stora planer som resor, jobb, karriär och familj till små vardagsrutiner, och vi är i regel inte alls förvånade

över att vår vän dyker upp på avtalat ställe vid rätt tid. Så oviss är framtiden alltså egentligen inte när vi bara lever och inte är inbegripna i en förment djuplodande diskussion om framtidens osäkerhet. Å andra sidan vet vi ändå inte allt detta med säkerhet. Vi lever och planerar ju bara i tillförsikt om att det kommer att bli så, men säkra kan vi inte vara. Allt kan hända. Detta är stoffet ur vilket våra berättelser skapas. Något helt oförutsett kan inträffa, när som helst, och ändra på allt.

Hur kan vi förbereda oss när vi verkar kunna ha vissa saker under kontroll avseende vår framtid, och andra inte? Det var med dessa frågor i åtanke som den amerikanska futuristen Alvin Toffler 1970 publicerade boken *Future Shock* (Framtidschocken). Han försökte skissera och i viss mån förutse framtida megatrender som, sett ur dagens perspektiv, delvis kan sägas ha inträffat men som delvis bara låter som science fiction-berättelser. Han var väl medveten om dessa svårigheter och begränsningar med sitt jobb, och skrev redan i inledningen ett försvar. Ingen kan förstås veta hur framtiden faktiskt kommer att se ut, men enligt honom är det viktigare att ha en bra förmåga till insiktsfulla föreställningar än att ha 100 procent rätt. ”Teorier behöver inte ’ha rätt’ för att vara oerhört användbara. Även fel kan vara till nytta.” (Toffler 1970, s. 6). Som exempel tar han kartorna som de medeltida kartograferna ritade och som har varit helt hopplöst felaktiga och oprecisa. Men ändå skulle de stora upptäckarna ”aldrig ha kunnat upptäcka den nya världen utan dem. Inte heller hade dagens bättre, exaktare kartor kunnat ritas förrän män, som utgick från dessa begränsade skissar som de hade tillgång till, skrev ner på papper sina djärva föreställningar om världar de aldrig hade sett” (ibid.). Enligt honom gör futurister ett liknande arbete som dessa anrika kartografer. Man lägger inte fram teorier som vill ha det sista ordet, utan tankarna är ”en första uppskattning av de nya verkligheterna, fyllda av fara och löften, skapade av en allt mer tilltagande kraft” (Toffler 1970, s. 6).

Det är en intressant analogi. En karta över ett landskap som man ännu inte känner till men till exempel har hört talas om är, som Toffler skriver, förstås enbart en skiss i vilken den vaga kunskap som man har får en visuell form. De som kör efter en sådan karta förstår mycket väl att enbart ta ritningarna som en uppskattning efter bästa vetande. Och den som seglar mot ett grund som inte finns irriterat på kartan kommer ändå att väja för det och uppdatera kartan allt eftersom i enlighet med de nya verkliga erfarenheter som man gör.

Analogin är tilltalande, men framtiden, vår sociala, mänskliga, historiskt växande tillvaro, har en avsevärt annorlunda karaktär än vattenvägar och sjökartor. Den grova sjökartan korrigeras allt eftersom mot en realitet som varken känner till eller förmår bry sig om att kartan beskriver den annorlunda och lovar något annat än det landskap som de facto existerar. Det som futurister föreställer

sig och skriver om är däremot inga skisser som i ett senare skede kan avstämmas mot hur landskapet de facto ser ut, utan futurister, och alla vi som på ett eller annat sätt talar om och tänker på framtiden, skapar narrativ som själva formar den framtid som vi berättar om. Det gäller förstås med all tydlighet även för pedagoger. Pedagoger riktar sin blick mot framtiden, på åtminstone två olika sätt. Å ena sidan skapar vi framtida möjligheter när vi till exempel planerar läsår eller beslutar om budgetar. Varje beslut innebär samtidigt även att annat inte görs eller får finansiering. Å andra sidan baserar sig dessa konkreta steg på mer allmänna idéer som, grovt sagt, finns i vår kulturella självförståelse om hur framtiden skulle kunna se ut. Alltid när vi klär våra tankar om framtiden i ord, skapar och återskapar vi den narrativa strukturen av möjligheter och begränsningar för vad vi kommer att anse som meningsfullt att göra. Vad som blir möjligt att föreställa sig, att önska sig och att kunna påverka, och vad som är förändringar som vi i vilket fall som helst måste räkna med, hur vi borde förbereda oss och vad vi måste anpassa oss till, ligger i de beskrivningar som vi ger våra liv. Toffler ville öppna våra ögon för de förändringar som kommer att ske under vår och våra barns livstid för att kunna förbereda oss själva och samhällets institutioner på dessa kommande förändringar så bra som möjligt. De lösningar som han föreslår bygger dock på en problematisk bild att historiska skeenden utvecklar sig genom en egen inneboende kraft. Det är en tankefigur som går långt tillbaka i den europeiska och anglosaxiska idéhistorien.

I det följande presenterar jag denna idé som blev mycket framträdande genom G.W.F. Hegels filosofi. Frågan som uppstår är huruvida människans agerande enbart följer historiens krafter och deras inneboende logik. Jag kontrasterar Hegels idé med en annan filosofisk syn, existentialismens, som poängterar att människan är fri på ett sådant sätt att hens handlande kan sägas vara resultatet av ett eget val bland olika möjliga handlingsalternativ, ett val för vilket hen behöver ta ansvar. Vilken roll får pedagogik om förutbestämtheten blir vårt övergripande narrativ? Och vilken roll får pedagogiken om narrativet öppnar för en frihet som medför att vi borde lära oss ta ansvar för våra handlingar?

1.2 Nödvändighetsberättelser från Hegel till Darwin

1800-talet var ett århundrade som inom den västerländska idéhistorien präglades av stora filosofiska system. Sett i efterhand var dessa ett försök att fylla sekulariseringens vakuum och svara på världens och mänsklighetens mest fundamentala frågor, nu när Bibelns ord allt mer sällan accepterades som tillräcklig förklaring av världens och människans existens, eller som grund för

morale, kunskapen eller sanningen. Den mest framträdande aspekten som präglade 1800-talets tankesystem och teorier var idén att allt befinner sig i konstant utveckling. Även om idén om utveckling även spelade en roll hos Immanuel Kant och andra filosofer under 1700-talet, blev tanken att historien med nödvändighet utvecklas enligt ett visst schema det centrala motivet under 1800-talet (Marc-Wogau 1965/2009, s. 8).

G.W.F. Hegels mäktiga filosofiska system lade grunden för ett tankemönster som satte en stark prägel på hela 1800-talet och som syns hos både hans efterföljare och kritiker. Hegels tankemönster bygger på idén att all utveckling sker genom en pendelrörelse mellan två ytterligheter, som förmår lämna deras egen motsättning bakom sig genom att övergå till ett nytt tillstånd (tes och antites utmynnar i syntes). Med detta pendlande, Hegels dialektiska metod, förmådde han ge tankens utveckling en förnyande och dynamisk dimension. Medan filosofer fram till Hegel tankemässigt rörde sig strikt inom logikens ramar och utgick från att en dubbel negation av en tanke bara för oss rakt tillbaka till den ursprungliga tanken, ryms i Hegels dialektiska metod möjligheten till en ständig förnyelse av den ursprungliga tanken så att det bildas en rörelse i en viss riktning, nämligen en utveckling framåt i tiden (Marc-Wogau 2009, s. 8).

Trots att hans metod till att börja med beskrev ett schema för tankemässiga, logiska framåtskridanden eller härledning, blev den mycket populär och användes även som "ett schema för real, tidlig (historisk) utveckling" (Marc-Wogau 2009, s. 8), som man kan se i till exempel Karl Marx eller Charles Darwins teorier om historiens och arternas utveckling. Marx tog som bekant avstånd från Hegels idealism, det vill säga från antagandet att utvecklingen drivs av ett medvetande, en förnuftig tanke eller en ande, och byggde istället sitt stora filosofiska system på antagandet att det som är verkligt och drivande i utvecklingen bara kan vara den objektiva, materiella yttvärlden. Men han höll fast vid Hegels schema med tre sammanhängande steg som med nödvändighet för historien framåt (Marc-Wogau 2009, s. 17 och 63).

Två aspekter är centrala i hur dessa olika tankesystem under 1800-talet beskriver utvecklingen. Till att börja med beskrivs den som *teleologisk*, det vill säga som en strävan mot ett visst mål. Hegel skriver till exempel att utvecklingen leder till "det bättre och fullkomligare" (Hegel 1837/2009, s. 50) och till "ett frihetsmedvetandets fortskridande", och antar att dåtidens preussiska monarki och hans eget filosofiska system redan är de högsta formerna och därmed slutet på utvecklingen. Marx dialektiska historietutveckling är på samma sätt riktad mot ett mål, även om han snarare beskriver ett framtida samhällstillstånd, det klasslösa samhället (Marc-Wogau 2009, s. 64). Hos Herbert Spencer hittar vi en teori som

beskriver utvecklingen som ett resultat av att en (social eller biologisk) grupp tenderar att bli allt mer homogen i sina egenskaper och funktioner. Homogeniteten visar sig till sist vara en ensidighet som leder till obalans och funktionsbrister, som i sin tur frammanar en utveckling till mer heterogena och stabila tillstånd. Darwin i sin tur bröt rentav med antagandet att naturen rör sig i ett alltid återkommande kretslopp och ifrågasatte arternas konstans, en av de mest elementära delarna i den kristna skapelseberättelsen. Han argumenterade att naturen är i konstant förändring och utvecklas enligt en egen inre logik, en urvalsprocess mot en allt bättre anpassning för att överleva (Marc-Wogau 2009, s. 85f).

Oberoende av alla dessa skillnader i vad som ligger bakom historiens utveckling så är dessa 1800-talsteorier eniga om att utvecklingen sker av *nödvändighet*. De enskilda historiska händelserna må i stunden verka kontingenta och överraskande, men betraktar man helheten, så som dessa filosofer ville göra, så framträder kontinuiteter som sist och slutligen tyder på att utvecklingen vilar på en inre logik. Medan Hegels filosofi fortfarande vilar på antagandet om en andlig kraft bakom den nödvändighet som driver utvecklingen framåt, blir 1800-talets utvecklingsteorier allt mer uttryck för det naturvetenskapliga tänkande som utvecklades. Förändringar som man ser i naturen, så som till exempel Darwins evolutionsteori beskriver, förstås då snarare som händelser och skeenden med ”naturliga” orsaker. Den plats som den andliga filosofiska nödvändigheten har haft i människans narrativ om varifrån vi kommer och vart vi är på väg fylls allt mer av naturlagarnas logik.

1.3 Nödvändighet och den fria viljan

Frågan som uppstår när man utgår från att en nödvändig kraft ligger bakom historiska skeenden är vilken roll enskilda människors egna avsikter och intressen spelar i en viss händelse. Det är den klassiska deterministiska frågan, som redan under andra hälften av 1600-talet diskuterades av Baruch Spinoza och G.W. Leibniz. Om allt som sker är determinerat, det vill säga om ”varje händelse är orsaksbestämd på ett sådant sätt, att den sker som det oundvikliga utfallet av förutvarande betingelser” (Filosofisk ordbok 2007-2013) så inställer sig frågan om huruvida människor har möjlighet att välja bland olika handlingsalternativ i enlighet med egna omdömen om vad som är viktigt. Eller måste allt vi gör tolkas i ljuset av denna nödvändighet? Realiserar vi med vårt agerande sist och slutligen bara den bakomliggande kraften? Om man följde detta resonemang skulle det inte finnas handlingar, utan enbart händelser och förutbestämda beteenden.

Hegel skulle kanske svara att frågorna är felaktiga i sin framställning. Enligt honom är det Världsanden som driver utvecklingen framåt. Världsanden själv är Vetandet med stort V, som strävar och styr utvecklingen mot inget mindre än friheten. Hegel tänker att den ”omätliga massa av vilja, intresse och aktivitet (som man finner hos de enskilda individerna och folken) är världsandens verktyg och medel att fullfölja sitt mål”. Att handla i enlighet med anden är på det viset ingen motsättning till människans frihet, utan det är i själva verket sättet på vilket hen blir fri och till och med allt friare. ”I världshistorien framkommer genom människornas handlingar någonting mera än vad de åsyftar och uppnår, än vad de omedelbart vet och vill” (Hegel 2009, s. 45). Människor kan alltså ha avsikter och tillfredsställa sina intressen, samtidigt som de är ”medel och verktyg för något högre, något vidare, om vilket de ingenting vet och som de omedvetet fullbordar” (Hegel 2009, s. 45f, i original kursiv).

Det som är intressant här är att om essensen i Hegels system enbart hade varit det här, att vi kan göra vad än vi vill för att vi ändå är omedvetna om huruvida vi handlar i en högre krafts namn eller inte, så skulle hans utläggningar inte ha haft något vidare intressant syfte. Om det inte finns skäl att motsätta sig världsanden någon gång och om det aldrig fanns någon friktion som skulle visa huruvida dessa krafter existerar eller inte, så vore hans historiefilosofi ganska menlös och kanske snarare enbart ”ägnad att tilltala fantasin” (Marc-Wogau 2009, s. 16). För Hegel är det dock viktigt att lyfta fram sådana individer inom historien som han kallar för heroer. Medan ingen individ kan överträffa eller gå emot anden, kan vissa individer skilja sig från andra genom att de ”kan ha mera ande” än andra. ”De är ett folks store, de leder folket i överensstämmelse med den allmänna anden” (Hegel 2009, s. 44). Han nämner Caesar, Alexander den store och Napoleon och skriver att man kan anse att dessa härskare enbart har handlat för egen ära och vinst. Men detta stämmer bara vid en ytlig betraktelse, enligt Hegel. I själva verket har deras ansträngningar varit ledda av ”en instinkt som fullbordade det som i och för sig låg i tiden”. De stora människornas egna individuella mål innehöll helt enkelt ”det substantiella som är världsandens vilja” (Hegel 2009, s. 46). ”De vet och vill sitt verk”, samtidigt som deras verk är ”riktigt och nödvändigt”. Genom dessa världshistoriska individer blir det som ”redan finns i det inre” och som ”har funnits i eviga tider [...] framfött och med dem ärat” (Hegel 2009, s. 47). Hegel betonar alltså att hjältarnas egna intressen och avsikter på ett annorlunda sätt är enigt med världsandens strävan än de ovan beskrivna avsikter som alla vanliga människor må ha. Dessa stora figurer förverkligar ”den förborgade andens” vilja, som ”bultar på det närvarande” och ”vill ut” (Hegel 2009, s. 46).

Det här är ett viktigt drag i Hegels idé om historiens utveckling. I dessa utläggningar rättfärdigar han nämligen härskarnas ofta onekliga grymhet och det lidande som de har tillfört många människor på grund av deras ”verk” och deras ärelystna intressen. Enligt Hegel är deras agerande dock berättigat. ”En stor gestalt, som skrider fram, trampar sönder mången oskyldig blomma och måste krossa mångt och mycket på sin väg” (Hegel 2009, s. 50). Hjältarna har helt enkelt ”rätten på sin sida, ty de är de insiktsfulla: de vet vad som är deras världs och deras tids sanning. [...] De] vet bäst, vad saken gäller; och vad de gör är det rätta” (Hegel 2009, s. 47). Hegels grundidé, att världsanden visar sig i de enskilda tillfälliga manifestationerna, får här en cynisk och grym vändning. Den enskilda människans kamp må nämligen sträva efter sitt eget intresse inom världshistorien, men det ”är något ändligt och måste som sådant gå under”, medan ”den allmänna idén håller sig oangripen och oskadd i bakgrunden och sänder det enskilda hos lidelsen i striden för att avnötas. [...] Individerna uppoffras och prisgives. Idén betalar tillvarons och förgänglighetens tribut inte ur sig själv utan med individernas lidelser” (Hegel 2009, s. 50). Medan världsanden alltså förverkligas med hjälp av dessa historiska hjältar verkar det finnas många ”vanliga” människor med egna intressen och avsikter som tydligen ändå kan stå i motsättning till världsandens och som därför på kort eller lång sikt förintas.

Intressant i vårt sammanhang är hur Hegel beskriver andras reaktioner och handlingsmöjligheter med tanke på dessa världshistoriska hjältar och deras nödvändiga framskridande. Han säger helt enkelt att det är vanmäktigt att motsätta sig sådana ledare, eftersom de ”drivs oemotståndligt att fullfölja sitt verk. Vad de gör är det riktiga.” (Hegel 2009, s. 48). Människorna omkring heroerna ansluter sig till slut till dem och finner sig i situationen även ”om de inte skulle mena att det är vad de själva vill”. Hjältarna verkar som en till synes främmande och yttre makt över dem och deras medvetna vilja. Men, menar Hegel, eftersom ”den framåtskridande anden är den innersta själen i alla individer”, gör dessa hjältars agerande vanliga människor medvetna om något som är dolt i deras inre, något som även de ”i grund och botten vill”. Vanliga människor överlämnar sig på det viset till slut åt denna makt, även mot sin medvetna vilja (Hegel 2009, s. 48).

Det här är en återkommande struktur i berättelser som talar om för oss vad som kommer att ske med nödvändighet. Det finns en tydlig indelning mellan en vetande elit och den ovetande massan. Indelningen uppmärksammar å ena sidan insikten om att det som en majoritet helt uppriktigt önskar och vill inte behöver vara det bästa att genomföra. Både på individuell och kollektiv nivå är det lätt hänt att förstå människans möjlighet till en egen, fri vilja som inget annat än en

spontan önskan i en viss situation, som i värsta fall leder till ett liv under hedonistisk lustuppfyllelse. Snarare borde det vi önskar granskas i ljuset av frågan huruvida det vi vill också är gott. Det är inte sällan att just andliga ledare påminner om spänningen mellan en möjlig spontan egen vilja och frågan om det goda som en absolut instans bortom vår tillfälliga mänskliga tillvaro, som vi borde iaktta, om inte underkasta oss. Å andra sidan är möjligheten till ledarnas maktmissbruk mycket närvarande i denna berättelsestruktur som delar upp oss i en vetande elit och en ovetande massa.

1.4 Totalitära följder

Det är tydligt att Hegels filosofi uttrycker några av de bärande tankemönster som även lade grunden för 1900-talets fasansfulla totalitära regimer (t.ex. Sherratt 2013; Kiesewetter 1995). Det som till slut ledde till Hitlers Nazityskland och Stalins kommunistiska diktatur i Sovjetunionen är förstås en komplex sammanflätning av många idéer som blandade sig till dessa förfärliga totalitära regimer och politiska maskinerier. I sin bok *Totalitarismens ursprung* (1948/2018) beskriver Hannah Arendt utförligt hur både imperialism och totalitarism bygger på ett flertal olika tankeströmningar som under lång tid influerade varandra, glömdes bort och sedan återupptäcktes under andra historiska skeden. Tanken som Hegel här beskriver utan omsvep, att den starkes makt berättigar hans handlingar, hur orättvisa de än må vara, började till exempel ta form under 1600-talet och erövrade under andra hälften av 1800-talet naturvetenskapen, för att så frambringa "lagen" om de bäst anpassades överlevnad (Arendt 2018, s. 242). Under 1700-talet utvecklade sig idén om olika folkslag. Romantiken tog upp en av dessa trådar och spann smått naivt vidare på idén om storslagen begåvning och medfödd personlighet, som i sin tur enkelt kunde bindas ihop med Darwins naturliga urval av de bästa och Friedrich Nietzsches övermänniskor som tänktes vara födda för att härska och skulle kunna motverka civilisationens förfall (Arendt 2018, s. 252f). Arendt sammanfattar dock sina idéhistoriska analyser med påpekandet att "få ideologier har blivit tillräckligt starka för att överleva den hårda konkurrensen i kampen mellan olika övertygelser, och bara två har nått toppen och i princip besegrat alla andra: den ideologi som tolkar historien som en ekonomisk kamp mellan klasser, och den som tolkar historien som en naturlig kamp mellan raser". Dessa två ideologier utövade en så stark lockelse på de stora massorna i just den historiska situationen i Ryssland och Tyskland "att de kunde vinna statens stöd och etablera sig som officiella nationaldoktriner" (Arendt 2018, s. 240).

Och fast alla dessa olika tankar utvecklade sig med starka interna motsättningar och konflikter, är den röda tråden som förenar dem idén om en oundviklig historisk utveckling. Det är olika narrativ om en allt genomsyrande nödvändighet som presenteras som den egentliga drivkraften bakom all samhällelig och politisk utveckling, och mot vilken det enskilda och det svaga är maktlöst, och antingen försvinner i betydelselöshet eller förtärs av maktens omåttliga styrka. Även om Hitler helt konkret vulgariserade Nietzsches filosofi och förvrängde Darwins evolutionslära till socialdarwinism, medan Stalin missbrukade Marx och Friedrich Engels filosofi, så bygger dessa ändå på den grundläggande, långa tanketraditionen att människors egna, aktiva handlingar och beslut är betydelselösa med tanke på de krafter som sist och slutligen kommer att förverkligas oavsett vad som händer. Detta är i sig redan en farlig tankekonstruktion, som jag kommer tillbaka till, men i totalitära strukturer drivs denna idé även ett steg vidare. Motståndshandlingar beskrivs inte bara som lönlösa, som hos Hegel, utan som handlingar som direkt står i vägen för den överordnade kraften. Människor tilltalas inte som individer med egna handlingsoptioner, så som Hegel på något sätt fortfarande beskrev vanliga människor, utan i totalitära narrativ behandlas de som fullkomligt underkastade naturens (Hitler) eller historiens (Stalin) nödvändighet. Den enskilda människans värde och legitimitet att existera mäts uteslutande mot hur väl hen förmår bli del i denna överordnade, nödvändiga rörelse. I ett sådant narrativ är det inte bara meningslöst att opponera sig, utan det framställs som en bromsande faktor som i värsta fall torpederar den propagerade, framgångsrika utvecklingen för hela nationen eller folket. Det är denna logik som ligger till grund för det ultimativa skälet att utan skrupler eliminera ”avvikande” och ”mindre värdiga” människor, och ”legitimera” det fasansfulla slut som världen tvingades bevittna i Stalins Sovjetunion eller Hitlers Tyskland (Arendt 2018).

1.5 Historien görs av människor ...

Efter andra världskriget blev det tystare kring storslagna världsbilder. Inom filosofin var existentialismen bland de första som förmådde hitta sin röst. De filosofiska verken av Emmanuel Lévinas (1948/1999), Martin Buber (1948/2005; 1954/1995), Simone Weil (1949/1992) eller Knud Løgstrup (1956/1992) berättar på sina olika sätt om den moraliska avgrund som den västerländska människan skapat och bevittnade. Inom den mer sekulära existentialismen betonas att människans frihet hänger radikalt ihop med att hen måste ta ansvar för sina val. Det var på det viset rejält obekväma insikter som Simone de Beauvoir, Jean-Paul

Sartre och Albert Camus lyfte fram under månaderna och åren efter krigets slut. Medan många försökte ursäktas den egna medverkan och passiviteten under Nazitysklands terror som oundviklig – i enlighet med det totalitära narrativet om stora, oundvikliga krafter som styr var man ju bara ett betydelselöst litet hjul i ett ont maskineri – påminner den existentialistiska filosofin om att människan i politiska och etiska frågor aldrig bara är passiv och maktlös. Existentialismen pekar på de många olika sätt på vilka vi människor jämt försöker fly vårt ansvar för de händelser som vi egentligen har i våra egna händer.

I sin essä *Idéalisme moral et réalisme politique* (Moralisk idealism och politisk realism) (1945/1992a) riktar Simone de Beauvoir blicken mot individens handlingar och deras existentiella kval inför sitt moraliska ansvar. Hon skisserar en människa som i den västerländska tanketraditionen genomgående dras mellan två oförenliga världar. Å ena sidan finns ”realisten” som agerar med de egna intressena i sikte. Realisten säger att det konkreta livet på jorden och i våra samhällen ställer oss inför vissa nödvändigheter, som hen kallar för realiteter, och som helt enkelt kräver snäv intressestyrd handling för att man ska överleva. Å andra sidan finns ”moralisten”. Moralisten ser att det finns moraliska principer som själen känner till. Dessa principer (till exempel godhet och rättvisa) är eviga i den meningen att de anbefaller oss att följa och leva upp till dem även till priset av det egna livet. de Beauvoir påminner om att konflikten mellan realisten och moralisten redan beskrivs i det antika dramat *Antigone*. Där ville kung Kreon hämnas på Polyneikes och vägra ge honom en värdig begravning. Antigone väljer att inte följa Kreons (politiskt motiverade) bud, för att hon visste att Gudarna, de eviga moraliska principerna, var på hennes sida när hon begravde Polyneikes. Hon blev sedan gripen och dömdes själv till döden. Hon övervann den mänskliga tendensen till feighet och dog för att hon gjorde det rätta. Samma konflikt fortsatte präglade den västerländska tanketraditionen även i dess kristna tappning. Den kristna, medeltida människan står till exempel mellan det jordiska och det himmelska livet. Det jordiska livet kräver och frestar till handlingar som torpederar hens chanser till det eviga himmelska livet (de Beauvoir 1992a).

de Beauvoir skriver att nu, när merparten av moderna människor inte längre tror ”på varken himmel eller helvete” har denna konflikt mellan realisten och moralisten fått en helt ny mening. Visserligen har man tidigare slitits mellan dessa två världar, men det jordiska livet hade fasta och klara gränser som några få världsliga och kyrkliga makthavare bestämde över. Idag ställs dock alla inför frågan hur man vill agera, och alla behöver göra val som berör lika mycket vår nutid och vår gemensamma framtid. Människans förehavanden är, både idag och vid den tid då de Beauvoir skrev essän, mångfacetterade och inte sällan

motsägelsefulla. Vilka är de eviga moraliska principerna och vad betyder dessa i våra konkreta livssituationer, som genomsyras av en mängd olika perspektiv och intressen? År 1945 ger de Beauvoir följande exempel – som är lika aktuella idag, även om vissa av de konflikter som hon nämner har försvunnit ur vårt synfält: ”Behöver man offra klassen för nationens bästa eller tvärtom, nationen för klassens bästa? Eller måste dagens generation offras för morgondagens? Eller framtiden för en provisorisk fred? Vad ska man vilja? Och vad behöver man göra för att nå det man vill?” (de Beauvoir 1992a, s. 9f). Enligt de Beauvoir är de moderna människornas problem att de tvekar rejält inför svaret. ”Föreställningen att de behöver lösa dessa frågor utan hjälp [från en andlig gudomlig kraft, B.S.] gör dem rädda; de har inte ännu vant sig vid att bestämma ensamma på jorden, och den egna friheten känns skrämmande” (ibid., s. 10).

Realisten löser problemet genom att utgå från att framtiden enbart kan förstås som något som redan på något sätt är givet i det som existerar. Det ligger för realisten redan i ordet, att de ”ideal” som moralisten eftersträvar bokstavligen inte är verkliga. Per definition kan man enligt realisten inte räkna med det som bara existerar i en föreställd idealvärld och inte i verkligheten. De mål som borde eftersträvas härstammar och utvinns således direkt från de reella omständigheter som man konkret befinner sig i och som man upplever som objektiva och tydliga. Medlen för att förverkliga realistens mål bestäms därför även i direkt relation till målen, så att den ”realistiska” politikern ”blir till en enkel tekniker som inte behöver befatta sig desto mer med moral än en murare som bygger ett hus. Hans enda problem är praktiska problem” (de Beauvoir 1992a, s. 18). Förhållandet mellan medel och mål blir stelt, mekaniskt och beräkneligt. Max Horkheimer, som var forskningsledare vid institutet för socialforskning i Frankfurt under 1930-talet och tvingades fly med sina medarbetare och flytta verksamheten till New York, har beskrivit denna mål-medel-rationalitet i sin *Eclips of Reason* (1947/2013), en kritik av det instrumentella förnuftet (jfr studie 5).

de Beauvoir skriver att det är smått ironiskt att realisten i sin egen logik går miste om inget mindre än det hen med sådan möda försöker fånga, nämligen realiteten. För det är ju, enligt de Beauvoir, det essentiella i vår mänskliga realitet att våra liv inte är mekaniska och förutbestämda. ”Människan är inte vad hon är, utan hon är vad hon gör sig till, vad hon väljer att vara. Hur än situationen ter sig, implicerar den aldrig med nödvändighet en viss, bestämd framtid, eftersom människans reaktion på situationen är fri” (de Beauvoir 1992a, s. 15f). Medan realisten alltså påpekar att moralistens ideal inte existerar i den rådande konkreta verkligheten, och när realisten därmed ganska snabbt hamnar i en misstolkning av ideal som o-realistiska, påminner de ideal som moralisten strävar efter om de

reella möjligheter som vi människor har då vi behöver välja mellan olika handlingsmöjligheter. Visserligen kan den egna möjligheten att kunna påverka en händelse kännas försvinnande liten, så att man lätt kan tolka det som maktlöshet. Men även det, att omtolka sin ringa makt till maktlöshet, kan ses som ett beslut. de Beauvoir exemplifierar dessa sammanhang med de fransmän som 1940 kollaborerade med Nazityskland då det verkade ”mer realistiskt” att Naziregimen skulle segra. ”Om alla nationer hade funnit sig i Hitlers seger, skulle Hitler ha segrat.” Men det låg i människors händer att avstyra segern, och det var enskilda människors insatser och handlingar som lyckades hejda den. Kollaboratören trodde inte på denna till synes lilla chans och var oförmögen att förutse de andra nationernas avvärjande av Hitlers seger. ”Mån om att förneka sin egen frihet, ville kollaboratören bli buren av historiens ström och glömde att historien görs av människorna” (de Beauvoir 1992a, s. 16–17).

Medan de Beauvoir fokuserar på individens existentiella kval inför moraliska beslut, blir det i Arendts analys tydligt att historien görs av enskilda, konkreta människor, som visserligen är ansvariga för just sina egna beslut och handlingar, men som på inget sätt agerar isolerat. Enskilda människor är språkrör för existerande eller nya grupper, samtidigt som olika grupperingar skapar grogrunden för tankar som alltid måste uttryckas och bäras av enskilda människor. Arendt beskriver skoningslöst skarpt denna motstridiga offentliga arena av idéer, de materiella realiteterna och människans olika böjelser och ynkigheter som skådeplatsen för historien.

Nya tankar föds till exempel ur en frustrerad aristokratisk klass i kölvattnet av den franska revolutionen, när den känner sig berövad sin värdighet i samhället. Arendt beskriver hur aristokratin i olika länder griper till olika aspekter av rastänkande för att kunna fortsätta att intala sig att den är av ett väsensskilt människosläkte från den vanliga befolkningen, även utan direkta ekonomiska fördelar. I ett annat ”gynnsamt” moment i historien gifter sig rastänkande med hoppet om att kunna återfå det man tänker tillhör en givet ens egen, ädla natur. Ärelystenhet och makthunger döljs i de nya vetenskapliga tankarna om den starkes utvaldhet, övermänniskans naturliga överlägsenhet och rätt att härska. Staterna som politiska helheter överbelastas genom överskottet av det privata kapitalet från industrialiseringen, och idén att erövra ”nya marknader” bidrar till att avleda nationella politiska spänningar. Imperialism och kolonialism skapar sedan i sin tur behovet av nya förvirrade tankemönster som låter européerna blunda för den uppenbara grymhet som deras girighet orsakar. Filosofer diskuterar nitiskt och träget vilka människor som kan tänkas ha vilken nivå av värdighet, frihet och statliga rättigheter för att mörka den brutala exploateringen

av andra och för att lugna sitt bultande samvete med argument om naturlighet och nödvändighet (Arendt 2018).

Karakteristiskt för mänskliga handlingar ur ett existencialistiskt perspektiv är alltså att vi ställs inför handlingsalternativ. Att blunda för denna insikt, att man har makt och kontroll över de framtida händelser som är människogjorda, kan vara ett ödesdigert beslut. I många situationer kan det vara så att vi som enskilda människor enbart har en väldig liten chans att påverka ett händelseförlopp. Som gemenskap har vi dock det som är skapat av människor bokstavligen i våra händer. Oberoende av huruvida chansen att påverka är stor eller liten, är skillnaden mellan att ha möjlighet att påverka och att inte ha handlingsmöjligheter enligt både de Beauvoir och Arendt en av de mest avgörande distinktionerna i våra mänskliga (politiska, etiska) liv och behöver hållas levande.

Man kan därmed alltid anlägga ett reflekterande perspektiv på de mål som man vill nå, på de medel man vill använda, på de avsikter som man har och på de skäl som man lägger till grund för sina avväganden mellan alternativen. Eller, för att följa insikten som existencialism lyfter fram, om vi *kan* göra ett val betyder det samtidigt att vi är *tvungna* att göra det, och att vi också därmed *borde* inta ett reflekterande perspektiv på våra mål, skäl och medel. Simone Weil, en med de Beauvoir samtida fransk filosof, betonar därför att våra val och beslut är underkastade det hon beskriver som godhetens dragningskraft. Vi kan och behöver inte bara se vad som överlag är möjligt att göra i en viss situation, utan vi behöver alltid samtidigt fråga vad som är det goda att göra. Vad är viktigt att eftersträva med de konkreta handlingar som vi är på väg att genomföra eller med de som vi kommer att låta bli (Weil 1949/1992)?

1.6 ... framtiden görs likaså av människor

Frågan huruvida människan har en fri vilja eller inte är filosofiskt omtvistad. Det är en metafysisk fråga, det vill säga en fråga som man kan argumentera för och emot, men som inte kan avgöras med till exempel vetenskapliga metoder. I vårt sammanhang är den metafysiska debatten om viljans frihet av mindre intresse. Frågan för mina betraktelser är snarare vad som händer när vi på olika sätt intalar oss själva, eller när vi blir intalade, att våra avsikter och handlingar från början är förutbestämda, bundna och inskränkta. I vilka situationer finns det anledning till oro över att vi narrativt fråntar oss ett fritt eget handlingsutrymme? Som vi sett kan man genom den filosofiska och politiska historien hitta exempel där idén om handlandets frihet ifrågasatts och förlöjligats, där denna frihet tilldelats vissa

grupper och individer men inte andra, och exempel där det finns skäl att säga att den förverkligades. (De följande kapitlen i boken analyserar detta i mer detalj även med tanke på den pedagogiska verksamheten.)

I boken *The Future as Cultural Fact* (Framtiden som ett kulturellt faktum) (2013) lägger antropologen Arjun Appadurai fram en liknande tanke. Vårt förhållningssätt till framtiden skulle kunna beskrivas som ett slags horisont, som består av och formas genom våra specifika kulturella föreställningar, antaganden och strävanden (Appadurai 2013, s. 286). Om man vill förstå mer specifika samtida idéer som upptar våra olika nutida tankar, politiska diskussioner och samhälleliga utmaningar, borde man enligt honom iakttä denna kulturella ram som våra framtidsplaner är inbäddade i och hur den över tiden har förändrats. Det är till exempel ännu inte alltför länge sedan, bara ungefär 300 år, som det västerländska tänkandet började skilja mellan sådana förändringar som sker i världen av naturlagsbunden nödvändighet och de som orsakas av oss människor. Naturkatastrofer ansågs innan dess vara uttryck för Guds missnöje med oss människor på jorden, en tanke som för många idag känns avlägsen. Men då skulle det ha varit lika meningsfullt att fråga varför Gud tillät katastrofer som den förödande jordbävningen i Lissabon 1755 som att fråga varför Gud tillät Tredje rikets dödsmaskinerier, som Auschwitz (jfr Nieman 2002). Under historiens lopp har uppfattningarna skiftat om vad som anses hända av oberoende gudomlig eller naturlig nödvändighet, och vad vi människor har i våra händer att påverka (Arendt 1961/2016). Idag behöver vi till exempel förhålla oss till naturkatastrofer som företeelser som visserligen är naturlagsbundna skeenden, men som till en väsentlig del har förstärkts av vårt mänskliga beteende på jorden.

Att göra skillnad mellan nödvändiga eller naturliga förändringar å ena sidan och mänskligt orsakade förändringar å andra sidan, är avgörande för våra förväntningar på framtiden, eftersom dessa perspektiv ger oss olika roller. Antingen är vi passiva mottagare av förändringar som sker, eller så är vi aktiva aktörer som sätter igång förändringarna. Vartdera förklaringsmönstret kräver olika vidare åtgärder och handlingsstrategier av oss. Skeenden som vi tolkar och erfar som oss givna av antingen Gud(arna), av någon form av inneboende nödvändighet eller på grund av naturlagar måste vi förhålla oss avvaktande, lydigt, tacksamt och/eller passivt till. Vi kan anpassa oss till dem, och när vi är smarta utforskar vi deras bakomliggande mekanism och försöker använda dem för egna ändamål. I bästa fall lär vi oss att leva i samklang med Gud(arnas) och naturens krafter, i värsta fall nekar vi dem och försöker hävda oss över dem. Som gentjänst får vi skylla på det givna (eller på givaren) och ge det/den skulden för

allt som går fel; eller så kan vi inta en ödmjuk och tacksam attityd inför förundran över att världen och vi själva överlag finns till.

Förändringar som uppstått genom mänskligt handlande ger oss en annorlunda repertoar av möjliga förhållningssätt. Vi firar framgångar och beklagar försämringar; vi kan resignera eller ta det som hänt som anledning till att kämpa ännu hårdare. Vi kan försöka blunda för det som gör oss illa, glömma och förlåta, sopa under matta, ljuga eller vara avundsjuka. Vi kan jobba tillsammans och hjälpas åt, glädjas med varandra eller försöka att åtminstone inte med flit göra livet svårare för varandra.

Debatten om viljans frihet vara eller inte vara (både den metafysiska debatten och de mer politisk motiverade retoriska debatterna om våra handlingsmöjligheter) framstår ur ett sådant perspektiv som del av denna narrativa horisont som har skiftat genom tiden och som har präglat möjlighetsspektret som vi själva och våra framtida förehavanden kommer att röra oss i. Inom sådana kulturella horisonter (Appadurai) ges våra antaganden om vad som är möjligt att göra en konkret skepnad. Vad framstår som viktigt och eftersträvansvärt för oss själva, för vår nära gemenskap, och vad är viktigt globalt? Vad är meningsfullt att önska och vad ses som naivt att drömma om? Vad kallas för realistiskt och vad anses som farligt, illegitimt eller djärvt? Appadurai skriver att det är upp till oss att utforma framtiden för den materiella värld som vi både ärver och formar. ”Eftersom vi, efter Marx, inte kan utforma framtiden precis som vi vill, är det viktigt att skapa oss en bild av den historiska nutiden som kan hjälpa oss att hitta den rätta balansen mellan utopi och förtvivlan” (Appadurai 2013, s. 3).

Frågan vilka företeelser vi beskriver i den ena eller den andra narrativa horisonten är avgörande och är utgångspunkten för mina vidare diskussioner. Appadurai tillägger att det dessutom är viktigt att betona att våra planer och möjligheter inför framtiden inte får förstås som neutrala eller som något slags teknisk tankekarta. Framtidstankar genomsyras i grunden av känslor och inställningar. ”Därför behöver vi inte bara undersöka de känslor som följer med framtiden som en kulturell form, utan även de känslor som den producerar: vördnad, svindel, spänning, desorientering.” Dessa känslor ger våra förväntningar, strävanden och föreställningar just den säregna tyngd, dragningskraft och specifika beskaffenhet som omger oss när vi tänker på olika framtida händelser och scenarier (Appadurai 2013, s. 286–7).

Hit hör den form av självbedrägeri som existentialismen beskriver. Medan vi gärna vill stå för det vi lyckas med, drar vi oss för att riktigt se på det som vi misslyckas med. Inom socialpsykologin beskrivs detta förhållningssätt som ”ett

tankefel”, som en ”självvtjänande attribution” (Psykologilexikon u.å.). Begreppet ”tankefel” är emellertid missvisande, eftersom svårigheten inte i första hand är kognitiv. Snarare är det ett djupt rotat existentiellt obehag inför insikten att vi lät bli att agera, till exempel av feighet och rädsla inför makten eller att vi har orsakat något som vi inte förmår stå för och ta ansvar för. Egna misstag, blindhet och framför allt feighet bortförklaras gärna med omständigheter som påstås ha legat utanför de egna mänskliga handlingsmöjligheterna. Människan omtolkar mer än gärna det som kan anses ligga i hennes händer till sådana skeenden som har inträffat med naturlagens nödvändighet när det egna ansvaret tynger för mycket. Deterministiska resonemang är då retoriskt lockande eftersom de ”tar frihetens last ifrån människan” (de Beauvoir 1992b, s. 53).

Den metafysiska frågeställningen som inbjuder att fundera över huruvida människan faktiskt är fri att välja eller inte blir här lätt en välkommen distraktion. Det är visserligen å ena sidan ett intressant tankeexperiment (”Är vår mänskliga förmåga att genomskåda världens komplexitet så begränsade att vi bara inte inser hur allt hänger ihop och bestämmer över oss?”). Men den inbjuder å andra sidan att tvivla på frihetens och därmed ansvarets möjligheter. Den metafysiska debatten ger skenet av att man först borde svara på den *teoretiska* frågan huruvida handlingsmöjligheterna finns på riktigt, innan en diskussion om frihetens *praktiska* konsekvenser (människans eget ansvar, hennes feighet, godhetens möjlighet) är meningsfull att föra. Även om den metafysiska frågan till sitt innehåll för oss bortom vår konkreta verklighet, så ställs och diskuteras den alltid i en konkret historisk och samhällelig kontext. Frågan om viljans möjlighet spelar därmed lätt in i kraftfulla ideologiska händer som betjänas av att enskilda människor inte förmår se potentialen i att ändra på framtida skeenden genom sina egna handlingar (del II).

Vi ser att människans benägenhet att dra sig undan ansvar för det som ligger i hennes händer gifter sig, då som nu, med narrativ som betonar individens egen litenhet, handlingars betydelselöshet eller olika former av nödvändighet som presenteras som onåbar för förändring. När mänskliga handlingsalternativ och påverkningsmöjligheter omtolkas till naturliga och nödvändiga skeenden, framför allt när man under en längre tid skapar, sprider och upprepar sådana berättelser i vilka möjliga handlingsoptioner omskrivs eller döljs, har vi att göra med symptom på maktmissbruk.

1.7 Pedagogikens roll – att anpassa eller frigöra?

Vilken är pedagogikens roll om förutbestämtheten blir vårt övergripande narrativ? Och vilken roll har pedagogik ifall vi öppnar vår självförståelse för en frihet som medför att vi även borde lära oss att ta ansvar för våra handlingar?

Låt oss komma tillbaka till Alvin Tofflers bok om framtiden (1970) som jag nämnde inledningsvis. Toffler ville hjälpa sin samtid att ”lära sig om och acceptera framtiden” (Toffler 1970, s. 3). Nu ser vi dock att den lösning som han förespråkar följer samma logik som nödvändighetens historier. Han föreställer sig att vi främst behöver noggrann kunskap om hur människan förmår anpassa sig till olika omständigheter. Enligt honom borde människovetenskaperna (den pedagogiska vetenskapen får räknas in här) mycket tydligare än hittills syssla med att undersöka människans olika anpassningsstrategier, ”för att hjälpa oss att hantera både personlig och social förändring mer effektivt genom att fördjupa vår förståelse för hur människan reagerar på det.” Hans bok försöker därför inte bara beskriva möjliga framtida förändringar i våra liv utan lägger fram ”en omfattande ny teori om *anpassning*” (Toffler 1970, s. 3, egen kursivering).

De frågor som han diskuterar, såsom vad arbete betyder i våra framtida liv, hur synen på familj och familjeband kommer att bli, hur teknologin utvecklas och inverkar i våra liv, hur vi kommer att konsumera och hur vi fattar politiska beslut, är frågor som vi har i våra mänskliga händer att gestalta. Ändå är hans främsta råd att vi borde förbereda oss på framtiden genom att vara så anpassningsbara som möjlig till vad som än kommer. Hegels världsande, som med nödvändighetens kraft driver förändringarna framåt oberoende av vad vi tänker och gör idag, ekar tydligt i denna framtidsberättelse. Även Hegels heroer som intuitivt vet om det som anden kommer att genomföra och som kan leda oss genom förändringens stormar finns hos Toffler, fast i en mindre mystisk tappning. Det är människovetenskapernas experter som Toffler förser med samma heroiska uppdrag. De borde se till att så snabbt som möjligt bli bättre på anpassningsstrategier för att kunna hjälpa och leda oss i de allt snabbare förändringarna.

Intressant är att Toffler i viss mening har fått rätt. Möjligheten till större datainsamling och dataanalys har medfört allt noggrannare prognoser inför framtiden. Prognoserna är ett försök att reducera framtidens ovisshet. Att peka på kommande megatrender skapar mycket kraftfulla narrativ som i allt högre grad påverkar hur samhällen positionerar sig i relation till varandra och en anteciperad morgondag. Problemet är å ena sidan att möjliga handlingsalternativ statistiskt inte nödvändigtvis iakttas. Enskilda avvikande handlingar hamnar i

beräkningarnas felmarginal (studie 5). Det gör att megatrenderna å andra sidan lätt presenteras som oundvikliga. Då blir en diskussionslös anpassning till dessa förment givna framtidsscenarier det mest rimliga handlingsalternativet (se närmare studierna 3 och 4). Ju mindre fritt handlingsutrymme vi ser eller ger åt varandra, desto tydligare formuleras även pedagogikens uppdrag som en verksamhet med anpassning som övergripande mål. Pedagogik som profession, som administrativ-politiskt beslutfattande och som vetenskap reduceras då allt tydligare till att utveckla och använda effektiv undervisningsteknik för att förbereda (Toffler: anpassa) den nya generationen mot ett på förhand givet och samhälleligt önskat resultatschema.

Den pedagogiska vetenskapen har under de senaste årtiondena utvecklats i just den riktning som Toffler antyder här, mot en allt mer noggrann precisionsvetenskap (Brunila & Nehring 2023). I ständigt större detalj försöker man planera och styra individuella lärtigar. Det medför å ena sidan en ökad känslighet och uppmärksamhet för de enskilda eleverna och deras individuella behov. Som övergripande och dominerande uppdrag omvandlas pedagogik här dock å andra sidan till ett medel som kan utnyttjas av samhälleliga krafter för egna politiska eller ekonomiska agendor (Yliniva m.fl. 2024; Koutsoklenis & Honkasilta 2023). Som de vidare kapitlen kommer att visa, så närmar man sig allt tydligare former av ideologi och propaganda ju starkare sådana övergripande narrativ låter oss förstå att situationer inte kan påverkas, som vid närmare betraktelse nog skulle kunna vara möjliga att ändra på. Ideologier och propaganda får näring av narrativets kärna, det oundvikliga, som försvårar ett kritiskt ifrågasättande. Det skulle ju vara absurt och meningslöst att föra en diskussion om möjliga alternativa idéer när det som kommer att hända inte går att påverka (se studierna 3, 4 och 5).

Pedagogikens roll ser mycket annorlunda ut när vår övergripande självförståelse omfamnar möjligheten att själva gestalta framtida händelser. Centralt för den pedagogiska verksamheten är att engagera sig (både på ett individuellt och på ett kollektivt plan) för att noggrant undersöka vilka handlingsmöjligheter vi har för att påverka de händelser som vi kan inverka på. De handlingar som vi utför är alltid uttryck för hur vi ser på situationen just nu, hur vi tolkar att den har blivit till och hur vi vill att framtiden ter sig. Den som utför en handling agerar på det viset inte bara i nuet, utan varje handling tar sin utgångspunkt i ett omdöme om det förflutna och sträcker sig in i framtiden. Dessa samband antyder hur komplext faktakunskaper, färdigheter och etiska insikter är sammanflätade i vår tolkning av den egna situationen och dess inneboende handlingsalternativ. Vi behöver all kunskap och insikt för att kunna överväga de

egna handlingsmöjligheterna så mångsidigt – och i den meningen så realistiskt – som möjligt (se studie 8).

1.8 Ett första uppdrag till pedagogik

I sin essäsamling ”Bildning, fantasi, revolt” (2023) skriver Ruhi Tyson att det är typiskt för en pedagogisk relation att den möjliggör att vi ”ser bortom det konkreta”. ”Pedagogik handlar aldrig om hur saker är utan hela tiden om hur de skulle kunna *bli*” (Tyson 2023, s. 14).

Vi har alla möjligheten att inta en pedagogisk hållning även om vi aldrig undervisar. Som föräldrar, barn, medmänniskor, vänner, partners. Dagligen ställs vi inför frågor som är pedagogiska eftersom det handlar om hur vi tolkar en situation. Ser vi bara det vi betraktar som ’givet’, betraktar vi oss själva och andra som ’färdiga’, då är vår relation opedagogisk. Men varje gång vi tänker: ’det här skulle kunna utvecklas till ...’ erkänner vi att ett sammanhang har en pedagogisk potential, att det väcker något i oss jag skulle kalla pedagogisk fantasi, där vi blir aktiva och försöker reda ut hur vi kan berika sammanhanget, förvandla det. Pedagogik är magi eftersom det handlar om att förvandla. (Tyson 2023, s. 17–18)

Pedagogikens yttersta uppdrag blir då att öppna barns, ungas och vuxnas sinne för att se vad som är möjligt, önskvärt och meningsfullt att göra här i världen. Den som bjuds in i en värld där man inom ramen för det fysiskt möjliga fritt kan bestämma över sina egna handlingar, behöver även inse att hen har ansvar. Frihet och ansvar hänger omedelbart ihop. I den pedagogiska verksamheten syns detta samband på olika sätt.

Den som erkänner möjligheten till handlingsfrihet ser att det är både ett uppdrag och en uppmaning. Var och en kan, får och även måste öppna sina ögon för de möjligheter som just hen har i sina egna händer. När handlingar överskrider den egna individuella existensen och den konkreta situationen i nuet, förkroppsligar de samtidigt vad den handlande anser vara av värde för den egna och andras framtida tillvaro (Weil 1992, se närmare del III).

Ansaret för den egna friheten syns även i möjligheten att ifrågasätta det som går och borde ifrågasättas. Pedagogik är en verksamhet som inbjuder den nya generationen till en kritisk diskursiv hållning inför sina framtida möjligheter. Att kritiskt kunna granska det man lär sig skiljer pedagogik från indoktrinering och gör pedagogik till en frigörande verksamhet (se del III).

Att utveckla människans förmåga att se både förvandlingsmöjligheter och ansaret för deras konsekvenser är inte ett uppdrag för enbart pedagogiken som

en professionell och institutionaliserad yrkeskår. Snarare borde det förstås som ett allmänt, samhälleligt förhållningssätt i vilket vi strävar efter att genuint söka efter kunskap, sanning och insikt för deras egen skull. Pedagogik är i denna strävan tätt sammanflätad med andra samhälleliga institutioner och kan inte ensamt jämna ut det som är i obalans på grund av olika sociala, politiska och ekonomiska missförhållanden (jfr Mollenhauer 1983/2014). Men det är en central del av pedagogikens verksamhet att motarbeta nödvändighetens berättelser där dessa fråntar människan hennes handlingskapacitet och ansvar. För att kunna leva upp till detta uppdrag behöver pedagogik (som professionell praktik, som politisk-administrativ institution och som vetenskap) förstås som ett självständigt, oberoende verksamhetsområde i samhället.

2 MARKNADEN SOM PLATS UTAN ALTERNATIV

2.1 Iscensättningen av våra grundläggande värderingar

Vi som lever nu befinner oss i en övergångsfas mellan ett förflutet präglat av ständiga framsteg och en framtid präglad av försämring. [...] Det handlar om att det under loppet av två till tre generationer har förbrukats större mängder icke-förnybara resurser och förstörts större områden med vildmark och skog, förorenats större havsområden och fler floder, och utrotats fler djurarter och livsformer än under någon annan period i mänsklighetens historia. Inget mindre. [...] Vi är föröware snarare än offer. Och offren [...] är allt annat än abstrakta, framtida, blott inbillade offer, de är våra barn och barnbarn. (Vetlesen & Willig 2018, s. 99–100)

Så här resonerar filosofen Arne Vetlesen och sociologen Rasmus Willig i sin bok *Hva skal vi svare våre barn?* (Vad ska vi svara våra barn?) (2018). Hur har det blivit så här? Vetlesen och Willigs ledande och förklarande metafor genom boken är en fågelfälla, en flerarmad fälla där bytet med hjälp av berusande medel lockas in, så att det sedan inte längre hittar ut och till slut oundvikligen hamnar i fångarens dödliga händer. De skriver att klimatproblematiken är resultatet av en liknande människofälla, byggd av och gjord för oss själva, där flera olika frestelser lockar in oss. Några av fångstarmarna är enligt dem vår ekonomiska exploatering av naturen, av djur och av oss själva, den blinda överkonsumtionen och en bländande teknikoptimism som låter oss hoppas på framtida tekniska lösningar medan de i själva verket är del av samma resursslösande praktik som orsakar problemet och som bara för oss ännu längre bort från det vi kallar natur. För Vetlesen och Willig ligger svårigheten mindre i att tydligt förmå se alla dessa

fällor och att förstå vad som skapar våra problem. De menar att vi vet rätt väl vad vi konkret och praktiskt borde göra för att minska på överkonsumtionen av jordens resurser (2018, s. 130). Det är kombinationen av alla dessa olika fångstarmar som gör fällan så svår att fly ifrån. Å ena sidan behöver man jobba mot alla dessa förföriska löften om lycka, bekvämlighet och enkla framtida lösningar parallellt på individuella, samhälleliga och globala plan för att kunna undvika den förstörelse som väntar i mitten av fågelfångaren. Å andra sidan kan man bara jobba mot det när man förmår se att det finns alternativa sätt att leva vårt liv tillsammans med varandra, med naturen och med icke-humant liv.

I studie 1 har jag beskrivit hur vår kollektiva föreställning om alternativa handlingsvägar inskränks när vi engageras i narrativ om att framtida förändringar i sin kärna kännetecknas av oundvikliga historiska utvecklingar. I detta kapitel betraktar jag ett liknande fenomen. De möjligheter som vi ser för att gestalta vår framtid beror också på våra föreställningar om den plats som vi befinner oss i. Det är både den konkreta fysiska och geografiska platsen som formar våra möjligheter, men här vill jag snarare ta upp de narrativa platser som vi ramar in våra föreställningar och förhoppningar i.

När man berättar en historia eller vill sätta upp en teaterpjäs behöver man en omgivning där historien ska äga rum. Utspelar sig berättelsen till exempel i en stor stad, på landsbygden, i en skog, under vatten eller i rymden? De olika scenarierna medför att publiken redan innan pjäsen tar vid är införstådd i och accepterar en mängd villkor som helt enkelt råder under vattnet eller på en avlägsen planet. Våra allmänna repertoarer av historier ger oss därutöver en känsla för ungefär vad som kan hända i en storstadsmiljö eller en skog.

På liknande sätt bäddas våra narrativ om framtiden in i olika scenarier. Idag är det föreställningen om att vi först och främst befinner oss på en stor marknad som präglar våra relationer till varandra, till naturen och till oss själva som är det dominerande scenariot för vår självförståelse. Trots att idén om marknader har långa rötter i den västerländska historien, är det först för några årtionden sedan som den har börjat dominera både den ekonomiska teoribildningen (Fischer m.fl. 2018), våra politiska beslut och vår gemensamma samhälleliga självförståelse. Det har skett på bekostnad av en föreställning om att vi lever i en demokrati, en gemensam politisk arena, i vilken vi diskursivt tar ställning till sådana frågor som angår alla i gemenskapen.

De ekonomiska idéerna som jag har i åtanke här refererar man ibland till som nyliberalism eller marknadsliberalism, ibland som kapitalism, eller inom den offentliga sektorn som New Public Management. Det är svårt att avgränsa vad precis den marknadsliberala logiken inom ekonomin innebär, då den snarare

borde förstås som en familj av olika ekonomiska idéer som tillsammans bildar ”en komplex, ofta osammanhängande, instabil och till och med motsägelsefull uppsättning av praktiker som organiseras kring en viss fantasi om ’marknaden’” (Ball 2012, s. 18). Dessa olikheter syns framför allt när man globalt jämför hur olika länder utvecklar sina politiska, administrativa och sociala system. Beroende på landets utgångsläge kan man vid en ytlig betraktelse se olika, eller till och med motsatta strategier till den globala konkurrensen, som gör det svårt att se likheter i retoriken bakom de handlingsmöjligheter som man tror sig ha till förfogande (Dale m.fl. 2016). Jag vill här bortse från en diskussion om exakt hur begreppen nyliberalism, kapitalism och marknadsliberalism skiljer sig (se till exempel Fraser & Jaeggi 2018). På samma sätt måste jag bortse från en mer ingående diskussion om olika demokratiska varianter (Mishra 2017).

Det centrala i min vidare framställning ligger snarare i att tydliggöra vilka slags möjlighets- och nödvändighetsstrukturer ”marknaden” till skillnad från ”det gemensamma offentliga politiska rummet” implicerar när den används som grund för våra narrativ om hur framtiden kommer att se ut, och att synliggöra hur våra grundläggande värderingar i samhället, vår syn på demokrati, på människan och inte minst på kunskapens och utbildningens roll har förskjutits. Det är viktigt att se sambandet mellan det slags föreställning som leder oss, hur vi iscensätter det samhälle vi egentligen lever i och strävar efter, och den bedömning som vi gör om våra möjliga handlingsalternativ. Beroende på omgivningen för våra berättelser kan vi nämligen se och bedöma olika handlingsalternativ som ibland meningsfulla, önskvärda och djärva, och i andra narrativa ramar som naiva, farliga och motbjudande (Dale m.fl. 2016).

Fokuset i kapitlet ligger på att beskriva spänningen mellan de värderingar som är inneboende i båda föreställningar, eftersom de utgör grogrunden för de olika tolkningarna om vilken pedagogikens uppdrag är idag (se även Strand 2020). De pedagogiska implikationerna av denna förskjutning analyseras i detalj i de kommande kapitlen. Kapitlet avslutas med förslag för en nyorientering i vad frihet kan betyda i en gemensam värld med ändliga resurser, för att kunna skapa nya berättelser som förmår öppna den egna existentiella och därmed även den pedagogiska horisonten.

2.2 Demokrati och marknadsliberalism

Det finns många olika sätt på vilka politiska och ekonomiska relationer i en gemenskap kan organiseras. Att framställa den demokratiska politiska arenan och marknaden som konkurrenter är i det avseendet ingen självklarhet. Demokrati

och marknadsliberalism har i de västerländska samhällena länge ansetts vara naturliga partner, då det är centralt för båda att utgå från att alla människor har lika rättigheter för att kunna vara delaktiga, och att ingen extern auktoritet styr över människornas egna fria aktörskap. Både demokrati och marknadsekonomi utgår från att personer självständigt kan informera sig, överväga och ta olika beslut. Man föreställer sig ofta att demokratins och marknadsekonomin egen logik kan kombineras så, att en sorts ”upplyst egennyttia” skulle kunna maximera allas lycka (Mishra 2017, s. 107). Frågan huruvida demokrati och marknadsekonomi passar ihop är emellertid en fråga som har diskuterats minst lika länge, ur såväl marknadsekonomin som statsvetenskapens synpunkt (se till exempel Altwater m.fl. 2015; Wahlroos 2012; Hertz 2004).

Att iscensätta människan på en stor marknad skiljer sig dock markant från en bild där människor möts på en politisk arena. De centrala begrepp som beskriver demokratin och marknadsekonomin (människa, frihet, val) vilar vid närmare betraktelse antingen på en mer ansvarstagande eller en mer egocentrisk tolkning av deras innebörd. Placerar vi människan på en marknad där relationen till andra styrs av konkurrens och tävling, kommer hen i första hand att vilja se efter sina egna behov och förverkliga sina intressen. I sina politiska, ekonomiska och sociala relationer till andra försöker hen göra val som säkerställer hens egna intressen (*homo oeconomicus*, se Mill 1836 och 1874; Smith 1776). Men placerar vi människan i en demokratisk gemenskap bärs hens frihet och förmåga att ta egna beslut och att handla av insikten att det finns frågor som föregår det egna perspektivet. Här delar vi ett ansvar för varandra och för det som är gemensamt, så att den människa som iscensätts i en politisk gemenskap kommer att sträva efter ömsesidig tillit i de gemensamma politiska, ekonomiska och sociala relationerna för att överlag kunna existera.

Både den ekonomiska och den demokratiska diskussionen handlar alltså sist och slutligen om balansen i två frågor: a) Vad betyder det att vara individ? Här finns det många nyanser mellan insikten att människan kan vara lust- och behovsstyrd men också ansvarstagande och altruistisk (Nachtwey 2017). b) Vad innebär det att vi alltid på ett eller annat sätt står i relation till andra? Här finns det minst lika många nyanser mellan att befinna sig i en konkurrerande och tävlande relation kontra insikter om vårt ömsesidiga beroendeskäp och ansvar för varandra. Som tankesystem och konkret samhällsskick har demokrati och (marknads)ekonomi under olika historiska skeden ibland tacklat dessa komplexa balansakter mellan att vara individ och att vara del av en gemenskap bättre, ibland sämre. Det finns kvalitetsskillnader i hur demokrati gestaltas i konkreta historiska situationer (Krastev 2017), och det finns kvalitetsskillnader i olika former av

marknadsekonomi (Zak 2008). Ändå skiljer sig frågorna om hurdan människan är och kan vara i en demokrati och på en marknad, vad hen kan och borde använda sin frihet till, och vad det betyder att se möjligheter och att kunna göra val, avsevärt när vi iscensätter vårt samhälle och vår framtid i en demokratisk offentlig arena eller som en del av en marknad med utgångspunkt i att främja privata egenintressen (Pyyry & Sirviö 2023).

Om alla först och främst befinner sig på en marknad borde all mänsklig aktivitet, vilken den än är, förstås enligt marknadens logik. De verksamheter som inte ännu är anpassade till denna logik borde öppnas enligt marknadsliberal logik, för att fungera bättre och effektivare (jfr bl.a. Fraser & Jaeggi 2018; Appadurai 2013). Det främsta argumentet som anförs för detta är att marknadens egen inneboende dynamik, samspelet mellan utbud och efterfrågan, förmår utveckla bästa möjliga lösningar, pris och verksamheter. Adam Smith beskrev 1759 denna inre dynamik som ”marknadens osynliga hand”. Att genom konkurrens sålla fram bästa möjliga utbud och varor är en uppgift som marknaden sköter bäst när den är så fri som möjligt från extern påverkan, exempelvis statlig reglering. Enligt marknadsliberalismen anses därför att det offentliga, till exempel den demokratiska statens inflytande, borde minska så mycket det bara går. Ofta anförs att det enda som en stat inom en marknadsekonomi behöver ta ansvar för är den inre och yttre säkerheten (polis och försvar) (Geiselberger 2017).

Marknadens logik må på det ekonomiska området till viss del fungera som en drivande kraft som förmår sporra till större kostnadseffektivitet i produktionen av varor och tjänster. Men om logiken i en verksamhet i grunden utgår från konkurrenstänkande och från strävan efter vinst genom kostnadseffektivitet så leder det till problematiska verksamhetskulturer på sådana områden som bygger på ömsesidighet, samarbete och tillit till varandra. Vården, socialt arbete, pedagogik eller själva den demokratiska styrningen är exempel på sådana verksamheter. Nationalekonomen Karl Polanyi har beskrivit detta i den numera nationalekonomiska klassikern *The Great Transformation* (1944) (Den stora omdaning, 2012). Där tydliggör Polanyi att en självreglerande marknad är ett utopiskt och till slut förödande ideal just för att den inte är förenlig med någon existerande form av mänsklig samlevnad. Han beskriver hur den okontrollerade expansionen leder till ett självförstörande system av social anarki. Polanyis kritik mot tillämpningen av marknadsliberal logik i mänskliga aktiviteter bygger alltså inte främst på diskussioner om marknadsliberalismens legitimitet eller rättvisa. Hans huvudargument är att marknadens egen inneboende logik inte är hållbar när den blir ledande för mänskliga verksamheter (Rendueles 2017, s. 145). Låt oss titta närmare på det här.

På marknaden konkurrerar olika varor med varandra. Det är en tävling om kunderna, som får avgöra vem som erbjuder bästa kvalitet till bästa pris. För att något ska kunna räknas som en tävling behövs flera som deltar. Men det är bara en som till slut får produkten såld, köpet gjort eller kontraktet undertecknat. Marknadens inneboende logik som gallrar bland deltagarna delar alltså per definition upp människor i vinnare och förlorare (Björk 2021; Amaral m.fl. 2019). När det gäller produktutveckling kan det här vara en meningsfull princip att följa – att bara den bästa produkten går vidare. Men som en grundläggande princip för samhällelig verksamhet är marknadens tävlingslogik förödande, då den per definition leder till att majoriteten av alla som tävlar åsidosätts och lämnas åt sitt öde (för konkreta exempel se Misik 2017). Ju striktare tävlingslogiken förverkligas inom ett samhälle, desto fler kommer att uppleva sig som förlorare, som de ju de facto också är (Pyry & Sirviö 2023; Mäkelä m.fl. 2021). Det behövs egentligen inga större uppföljande analyser av vilka följer olika marknadsanpassande reformer inom den offentliga sektorn, det pedagogiska verksamhetsområdet inräknat, har. Den interna logiken av ett samhälle med en hårt konkurrerande marknad som grundstruktur har större sociala problem än ett samhälle som fångar upp tävlingens förlorare eller ett samhälle som bygger på verksamhetsformer som möjliggör ett gemensamt liv tillsammans med allas olikheter i beaktande. När många människor i ett samhälle konkret upplever att de om och om igen misslyckas kan vi räkna med en ökning av antingen internaliserade, självdestruktiva problem som depression, utmattning eller drogkonsumtion, eller av externaliserade, utåtriktade problem som våld och aggression mot andra (jfr Namdar m.fl. 2024; Bergdahl & Langmann 2024; Benjamin m.fl. 2023). Visserligen behöver inte en marknad tillämpa de råaste principerna (Zak 2008). Ändå är ”utslagning” inte en överraskande bieffekt av marknadsliberalism, utan själva hjärtat i marknadslagikens kvalitets-säkringssystem. Utslagning är tävlingens innersta väsen.

Dietrich Benner beskrev 2001 sex samhällელიga verksamhetsområden – politik, arbete/ekonomi, religion, etik, konst och pedagogik – för att förstå deras interna egna logik och den växelverkan som kan finnas mellan dessa områden. Han argumenterar för att de interna principerna i dessa verksamheter har varsin särskild karaktär som medför att de borde förstås som oberoende av varandra. I ett välbalanserat samhälle samverkar dessa områden på ett icke-hierarkiskt sätt med varandra, det vill säga inget område borde underkastas andra. När man idag talar om ekonomiseringen av olika samhällელიga praktiker, så menas just att vissa ekonomiska verksamhetsprinciper har infiltrerat andra samhällელიga verksamheter. Det ekonomiska tankesättet har påverkat den interna logiken i

andra verksamheter och stört deras jämvikt (Buck 2023). Men ekonomiseringen har inte nödvändigtvis haft samma budskap och praktiker överallt. Det gör bilden komplex, ställvis motsägelsefull och svårt att överskåda (Dale m.fl. 2016). För det pedagogiska området skapar en ökad ekonomisk logik av den egna verksamheten ett behov att reflektera över de grundläggande värderingar som ska leda det pedagogiska arbetet. Hur kan pedagoger jobba mot samhällelig utslagning, så som värdegrunden i våra läroplaner är formulerade, när deras verksamhet samtidigt genomsyras av konkurrenstänkande och tävling?

2.3 Marknaden som samhällsskick – att sälja ut demokratin

Fram till 1980-talet utvecklade de flesta västerländska demokratier olika sociala skyddsnet för att jämna ut de mest problematiska sidorna av denna råa tävlingskamp som marknadsliberalismen i praktiken innebär. Västeuropa och framför allt Norden byggde efter andra världskriget upp välfärdssamhällen där man strävade efter social jämlikhet och rättvisa. På basis av den politiska sfärens narrativ om att vi har ett gemensamt ansvar för varandra införde man sociala reformer med vilka välfärdssamhället kunde erbjuda skydd mot de allra värsta formerna av instrumentalisering, kommodifiering och utslagning (Streeck 2017). När alla har olika förutsättningar för att överlag kunna agera och tävla på en fri marknad och när marknadens inneboende logik leder till utslagning, är det uppenbart att sådana utjämnande sociala skyddssystem behövs (Mishra 2017; Rendueles 2017). I en politiskt ansvarsfull gemenskap är det varken rättvist eller moraliskt hållbart att inte bry sig om dem som av någon anledning har ett svagare utgångsläge.

Grundidén i vårt samhälle och i våra offentliga samtal har dock sedan 1980-talet bit för bit förändrats. Uppfattningen att vi lever tillsammans i ett gemensamt rum i vilket vi sköter våra gemensamma intressen och löser våra konflikter tillsammans (det vill säga ett demokratiskt, politiskt rum) har bytts ut mot marknadsscenarioet, där vi jämt behöver hävda oss över de andra omkring oss. I en situation där individer tror att de tävlar med varandra för sin överlevnad är den andres svaghet något som inte bara får utan rentav borde utnyttjas.

Dessa idéer om att tävla för bästa resultat, om konkurrens mellan människor, företag och länder, och framför allt om den starkes rätt att utnyttja och förintä den svagare, har funnits länge inom den västerländska tanketraditionen (studie 1). Deras konkreta politiska konsekvenser syns i historieböckerna i olika former av kolonialism och imperialism där ”främmande” länders resurser, kulturer och

människor hänsynslöst har utnyttjats och förstörts, och i form av industrialiseringen där de ”egna” västerländska samhällena har underkastats dessa idéer (Arendt 2018). Likaså behandlas icke-humant liv och naturen inom våra västerländska industrier enbart som resurser som saknar eget värde (Machado de Oliveira 2021; Shiva 2018). Den som är svagare och inte kan kämpa emot får utnyttjas. Den enas svaghet är den andres företagsidé.

Den pågående framfarten av den marknadsliberala vändningen i vår samhälleliga självförståelse började efter andra världskriget under Margret Thatchers regering (1979–1990) i Storbritannien. Thatcher anses vara den som påbörjade den radikala version av marknadsliberalism som aktivt ifrågasatte och avreglerade det offentliga inflytandet på det ekonomiska området. Tillsammans med Ronald Reagan, USA:s president 1981–1989, lade hon grunden för den nyliberala vändningen inom den västerländska politiken, varifrån den sedan 1990-talet har spritt sig över hela världen i globaliseringens namn.

Det som är viktigt i vårt sammanhang är det narrativa mönstret om nödvändigheter som Thatcher blev känd för. Hon bemötte oppositionens kritik vid avgörande beslut med påståendet *There is no alternative*. Den påstådda alternativlösheten är kärnan i den politiska förskjutning som vi bevittnat sedan Thatchers tid och kallas bland kritikerna för ”TINA-syndromet”. Det som är påfallande är att genom påståendet ”Det finns inget alternativ” konstaterar en politiker att hans politiska beslut inte egentligen baserar sig på en egen bedömning av situationen och på ett eget val bland möjliga handlingsalternativ. Thatcher motiverade sig snarare med att hennes politik var dikterad av ”ekonomins järnhårda naturlagar” (Thatcher enligt Lindholm 2019, s. 24). Det är en anmärkningsvärd retorisk förskjutning inom den politiska sfären. De personer som innehar de främsta positionerna inom den demokratiska beslutsprocessen, premiärministrar och regeringar, framställer de egna politiska besluten som naturlagsbundna och oundvikliga (Streeck 2017; Mishra 2017; Nachtwey 2017). Frågor som egentligen ligger i människors händer, till exempel hur samhällets resurser ska fördelas, vilka industrier som ska upprätthållas eller hur man kollektivt kan avveckla en sektor som inte längre är lönsam utan att skapa omfattande sociala problem och utspridd fattigdom, har av Thatcher, Reagan och många efterföljande regeringschefer framställts och behandlats som ostyrbara nödvändigheter. Demokratiskt valda och därmed legitimerade politiker har på detta sätt steg för steg retoriskt övergett sådana samhälleliga områden som de har fått demokratiskt förtroende att besluta över. Sovjetunionens fall 1989 gav ytterligare vind i seglen åt ”marknadens inneboende naturlagar”, då

planekonomins nederlag tolkades som ett bevis för att marknadsliberalismens principer segrade över statlig styrning.

Sedan 1990-talet har genomgripande reformer av den offentliga sektorn genomförts i hela västvärlden. Dessa reformer har åtminstone fyra effekter på den demokratiska samhällsutvecklingen som ömsesidigt förstärker varandra:

a) När politiker intalar befolkningen att det finns ekonomiska naturlagar och osynliga händer som behöver lämnas ifred, manipuleras till att börja med den gemensamma narrativa utgångspunkten i grunden. Konfronterad med naturlagar verkar det onödigt, om inte direkt löjligt, att föra en offentlig demokratisk debatt kring centrala ekonomiska frågor och kring de värderingar som samhällets utveckling bygger på. Politiskt, oppositionellt motstånd, kritik och motargument framstår som tidsslöseri. Att försöka ändra på sådant som inte går att ändra på verkar uppenbart frånvänt ”realpolitiken”. Idag kan vi se att många av civilsamhällets strukturer som stöder förmågan att föra sådana gemensamma diskussioner lider allt större skada, då denna retoriska gest har använts i flera decennier (Rendueles 2017). Den demokratiska infrastrukturen som möjliggör det fria samtalet, det vill säga möjligheten att yttra och förhandla om våra olika intressen, undermineras och eroderar allt tydligare.

b) Den offentliga diskussionen om hur man vill gestalta den gemensamma framtiden begränsas på det viset allt mer till frågor om hur man borde *anpassa* samhällets funktioner för att landet ska ”klara sig internationellt”. Konkret innebär det att statliga sociala skyddsmekanismer nedmonteras sedan 1990-talet. ”Marknadens förlorare” hamnar i ett tydligt utsatt läge (Namdar m.fl. 2024; Pyyry & Sirviö 2023; Mason 2017; Fraser 2017). Men även allt fler branscher och samhällets medelklass behöver vara rädda för att gå samma öde till mötes (Bauman 2017, s. 14). Trycket på var och en att klara sig själv ökar, då känslan för en gemensam lokal/nationell solidaritet bryts ner (Mason 2017).

c) Fler och fler offentliga verksamheter ”öppnas” för marknaden. Konkret betyder det att gemensamma (skatte)finansierade infrastrukturer, fastigheter och institutioner i omfattande skala säljs till privata aktörer. della Porta (2017) skriver att man under den första vågen av marknadsliberal politik under industrialiseringen underkastade människans arbetskraft, världens marker och själva penningssystemet marknadens logik (reifikation). Nu, under den andra vågen av marknadsanpassning, ackumuleras vinst genom att offentlig egendom genom försäljning omvandlas till en del av den privata marknadens sfär. Med varje privatisering minskar de samhälleliga områden som den demokratiska gemenskapen har kontroll och inflytande över. Samtidigt leder försäljningen av lönsamma offentliga verksamheter, vård- och utbildningssektorn inräknad, till en

ond spiral. Utan vinstbringande verksamheter blir de offentliga finanserna allt svårare att balansera, vilket i sin tur verkar kräva en ytterligare försäljning av demokratiskt kontrollerade områden (della Porta 2017).

d) Att sälja offentliga verksamheter betyder inte bara att demokratiska beslutsstrukturer avvecklas. Viktigt är att se att frågor som angår alla i ett samhälle nu avgörs bortom allmänhetens inblick och inflytande. När maktstrukturer privatiseras förlorar allmänheten insyn i verksamheten. Tidigare offentliga uppgifter kan nu klassas som företagshemligheter, så att kontroll- och maktstrukturer anonymiseras och blir ansiktslösa. De mekanismer som först bara retoriskt påstått vara ekonomins givna naturlagar som politiker måste följa, är nu de facto omvandlade till sådana mekanismer som allmänheten måste acceptera som givna. Men det är förstås inte marknaden som styrs av en osynlig hand, utan händerna som styr marknaden har bara gjorts osynliga. Marknaden och politiken i samhället är egentligen fortfarande frågor som är påverkbara av människor, och inte omvandlade till oundvikliga naturbundenheter. Det är bara att de personer som styr marknaden har blivit betydligt färre, och de lyckas nu dölja sig och sina intressen för allmänheten, samt lyckas allt mer effektivt undandra sig alla former av rimlighets- och ansvarsprövning för det de beslutar om och för dess konsekvenser för allmänheten. Att multimiljardärer synligt påverkar nationella val måste ses som ett nytt skede i utvecklingen. Några få enskilda personer är idag ekonomiskt så maktfulla att de inte längre behöver dölja hur de aktivt influerar politiska beslut och demokratiska processer.

När man läser samhällsvetenskaplig och pedagogisk forskningslitteratur om dessa förskjutningar som har skett under de senaste 40 åren i de västerländska samhällena, särskilt inom de nordiska länderna, så betonas det ofta att det politiska systemet under 1970-talet hade en stark socialdemokratisk prägel. Betoningen på socialdemokratin som det utmärkande draget är inte fel, men dock missvisande. Man vilseleds lätt att tänka att de idéer och visioner som var drivande handlade om en viss *partipolitisk* syn på samhället, och att majoritetsförhållandena i våra riksdagar sedan dess helt enkelt har förändrats till en mer marknadsliberal, högerinriktad partipolitik. Bilden är missvisande eftersom den ger en känsla av att det främst är en kvantitativ förskjutning av opinionen som har skett. Den gör inte rättvisa åt den genomgripande, kvalitativa förskjutningen i de *grundläggande värderingar* som samhället har byggts upp på och nu leds av. Som enskilda partier i olika länder och som internationell rörelse har socialdemokratin anledning att fundera över hur man själv har bidragit till den marknadsliberala framfarten. Men kritiken låter allt som oftast som en anklagelse på partipolitisk nivå, att socialdemokratins företrädare inte har varit

bättre på att hålla allmänheten ifrån att rösta på partier och program som helt öppet proklamerat att de kommer att öka egoismens och nationalismens inflytande i våra politiska rum. Vänstern borde på något sätt bli bättre på att ”sälja” budskapet att den demokratiska grundidén inte är till salu.

Före 1980-talet var det dominerande narrativet en politisk (och därmed även en pedagogisk) strävan efter ett samhälle där alla får plats och där alla ges lika chans att lyckas. Det är inte ett enkelt partipolitiskt program utan uttrycker ambitionen att försöka leva upp till och konkret omsätta det som exempelvis de mänskliga rättigheterna försöker beskriva. För att möjliggöra ett sådant samhälle där olika intressebaserade positioner kan framföras och förhandlas om behövs ett grundläggande samförstånd mellan alla parter. Det behöver finnas en demokratisk infrastruktur *innan* den demokratiska vardagen med debatter, val och beslut kan ta vid. Det marknadsliberala narrativet som tagit grepp om våra offentliga diskussioner underminerar denna infrastruktur. Narrativet kräver och försvarar att demokratiska ansvarsområden säljs till privata händer som inskränker det demokratiska samtalet genom att systematiskt förskjuta fokuset för vad som överlag kan och borde samtalas om (studie 5). I förlängningen ser vi att den demokratiska infrastrukturen även undermineras genom systematisk felinformation och konstanta lögn. De griper tag i själva idén om samtal, mening, betydelse och ansvar för det sagda, och är ett farligt tecken på auktoritär maktutövning (Arendt 2018 och 1967/2016).

När det marknadsliberala narrativet förser oss med språkliga bilder och idéer som underminerar våra föreställningar om alla människors lika värde och rättigheter handlar problemet inte om huruvida man i enskilda fall kan strukturera en verksamhet eller en institutionell praktik enligt marknadens och konkurrensens logik. Om det enbart gällde enskilda verksamheter skulle tävlingens logik vara inbäddad i en övergripande anda och gemenskapande praktik som kan jämna ut tävlingens nackdelar både för dem som slås ut och dem som intalas att de behöver och förtjänar ännu mer. Det som blir problematiskt är när marknadens logik, dess värderingar, blir den samhälleliga grundprincipen som strukturerar vår självförståelse liksom sättet att resonera om vårt eget och gemenskapens ansvar gentemot varandra. Det är inte längre en förändring i den partipolitiska opinionens omfattning. Värdeförskjutningen handlar om att marknadens logik har tagit över den diskursiva kärnan i våra politiska, gemenskapliga strävanden som uttrycker sig sedan flera år i en ökning av antidemokratiska rörelser. Många samhällsvetare har därför allt tydligare beskrivit och kritiserat marknadsliberalism som en ideologi (se studie 3; della Porta 2017, s. 28; Misik 2017, s. 118; Nachtwey 2017, s. 135; Lindholm 2016).

2.4 Antidemokratiska följder

Att allt fler samhällseliga sfärer underkastas marknadens logik kritiseras sedan länge starkt från många olika håll. Kritiken kom till att börja med från de starka fackliga protesterna mot Thatcher i Storbritannien (Mason 2017) och Reagan i USA. Protesterna mot en ensidig marknadsliberal globalisering i Seattle 1999, Prag, Nice och Washington 2000 samt Göteborg 2001 blev startskotten för många gräsrotsrörelser. Olika aktörer från det civila samhället organiserade från 1999 ett *World Social Forum* som blev ett parallellt, konkurrerande evenemang till *World Economic Forum* i Schweiz. Rörelsen *Attac* i början av 2000-talet föddes ur denna protestvåg, som fick en motsvarighet 2011 i *Occupy Wall Street*. Även enskilda regeringar gjorde motstånd mot marknadsliberalismen, som till exempel den grekiska regeringen som länge motsatte sig den europeiska åtstramningspolitiken i följden av den ekonomiska krisen 2008.

Men sedan 2008 kan man se en förändring i karaktären av proteströrelsen. Vänsterliberala proteströrelser är fortfarande starka. I samband med den globala ekonomiska krisen 2008 och (den missvisande så kallade) flyktingkrisen 2015 till Europa har dock stödet för högerextrem och nationalistisk politik i de västerländska demokratierna tilltagit (Streeck 2017, s. 161). Polanyi beskrev redan 1944 hur sådana förändringar som kan ses i samband med nyliberal marknadspolitik brukar framkalla reaktionära, bakåtvända motreaktioner (della Porta 2017). Det är alltså inte överraskande att vi kan se en ökning av högerextrema rörelser som erbjuder narrativ om en tillbakagång till nationella, deglobaliserade identiteter (till exempel Frankrike, Italien, Österrike, Finland, Sverige, Tyskland, USA, Brasilien, Indien), en ökning av främlingsfientlighet, islamfobi och hatkriminalitet (se beskrivningar i bl.a. Appadurai 2017; Mason 2017) och uppkomsten av auktoritära ledare i en rad länder (till exempel Turkiet, Polen, Ungern, Indien, Ryssland, USA, Brasilien) (de Vries & Bora 2024; Simon 2024).

Det som emellertid ledde till att man inom politiska analyser börjat tala om vår tid som postdemokratisk (Appadurai 2017) är inte i första hand dessa extremistiska utvecklingar. Tvärtom är dessa rörelser resultatet av att det bara finns "ett skelett av demokrati" kvar (Amaral m.fl. 2019, s. 284). De beslut som politiker inom den demokratiska sfären nuförtiden kan fatta kännetecknas av en genomgående svaghet eftersom det finns för lite politiskt handlingsutrymme kvar. Demos, folket, ser sina representanter allt oftare göra symboliska gester än att faktiskt driva politiska förändringar (Geiselberger 2017, s. xi). Populistiska proteströrelser måste därför ses som en reaktion både på den upplevda och verkliga förlusten av att kontrollera den egna framtiden (Nachtwey 2017, s. 135)

och på en allt större medvetenhet om politikens dubbelmoral. Det är inte längre möjligt att dölja att besparingar och anpassning sist och slutligen enbart krävs av dem som inte har ekonomisk eller direkt politisk makt, medan en liten bråkdel av befolkningen på nationell och global nivå blir avsevärt rikare (Piketty 2014). Den egna prekära livssituationen upplevs inte längre som en individuell eller slumpmässig brist, utan som systematisk och kollektiv, så att längtan efter och kravet på extrema, starka ledare blir allt tydligare (Nachtwey 2017).

Med marknadsliberala politiker som trojanska hästar har den nationella demokratiska processens kärna urholkats inifrån. De demokratiska strukturerna som borde skapas och etableras för att globalt kunna samarbeta kring de akuta globala problemen, som till exempel klimatförstörelsen, har kvävts i sin linda. På den överstatliga globala nivån har nya ekonomiska strukturer och aktörer uppstått som inte kontrolleras och legitimeras av ett ”demos”, men som icke desto mindre i allt högre grad påverkar nationella beslutsprocesser (Fraser & Jaeggi 2018). Det är intresseorganisationer som OECD, Världsbanken, tankesmedjor och olika internationella handelsavtal som skapar de strukturer som den demokratiska sfären allt oftare förutsätts acceptera som givna (se även studie 4). Retoriken kring ekonomins naturlagar och deras nödvändighet har lett till en demokratisk makt- och kontrollförlust. Framtidens handlingsmöjligheter ligger de facto allt mindre i våra demokratiska händer.

2.5 Människan på marknaden – egocentrisk, hedonistisk och intressestyrd

Idén att vi alla befinner oss på en stor, allomfattande marknad har blivit grunden för globaliseringen i stort och påverkar våra nationella och regionala politiska beslut och utvecklingen, liksom våra administrativa system. Hittills har jag beskrivit hur denna förändring i vårt kollektiva narrativ och våra grundläggande värderingar har påverkat samhällets makronivå. Denna logik stannar dock inte vid ekonomiska eller politisk-administrativa frågor i ett samhälle. Studierna i del II visar i mer detalj hur dessa olika logiker har drabbat pedagogiken som en del av samhällets mesonivå. Men även våra sociala relationer och vår självuppfattning, samhällets mikronivå, är drabbad. Filosoferna Nancy Fraser och Rahel Jaeggi (2018) analyserar i sina essäer om kapitalism hur djupt marknadens logik sitter i våra olika livsformer. De beskriver hur kapitalismens strukturer till att börja med handlar om de klassiska ekonomiska frågorna, som den ojämna fördelningen av rikedom i världen, arbetsvillkor och arbetarskydd, samt om människors instabila livssituation, tvånget för många att skuldsätta sig och den

därpå följande allmänna hälsan och känslan av välmående hos människor. Fraser och Jaeggi betonar att dessa frågor vidare relaterar till frågor om social reproduktion och familjeliv. Vilket arbete är avlönat och vilket inte, vem utför vilka arbeten och vem tar hand om barnuppfostran, hushållsarbete, äldreården och samhällsengagemang, det vill säga vem riskerar skuldsätta sig på grund av betydligt mindre eller uteblivna inkomster (Fraser & Jaeggi 2018, s. 3)? Till att börja med kan man alltså se att ”nyliberalismen förverkligas på allmogliga och konkreta sätt i våra vardagliga institutioner” (Ball 2012, s. 29). Men nyliberalismen griper även tag i oss på ett mycket mer grundläggande sätt. Den kryper in i våra sätt att tänka, tala, agera och relatera till varandra. Det som upplevs som eftersträvansvärt och som ger oss vår självkänsla har blivit ”redesigned”, som Ball skriver. Det som är värdefullt i våra liv underkastas marknadens logik av byteshandel, kalkylering, främjande av egna intressen och kapital, exploaterbarhet och profitabilitet (Jaeggi 2013; Appadurai 2013; Ball 2012; Ong 2007).

Att våra liv i grunden iscensätts på en stor marknad renodlar därmed en cynisk människobild som är ofta återkommande inom historien. Ovan nämnda idé om *homo oeconomicus* går bland annat tillbaka på John Stuart Mill som beskrev människan som ”en varelse som enbart gör det genom vilket han kan få den största mängden nödvändigheter, bekvämligheter och lyx, med den minsta mängd arbete och fysisk ansträngning” (Mill 1874 § 38, 48). Adam Smith skriver på ett liknande sätt: ”Det är inte av slaktarens, bryggarens eller bagarens välvilja som vi kan förvänta oss vår middag, utan av deras hänsyn till sitt eget intresse” (Smith 1776/1986, s. 119). Dessa bilder av människans agerande som en uteslutande strävan efter lycka, undvikande av smärta och styrt av materiella intressen är mycket dominant i de västerländska berättelserna. Mishra påpekar i en essä om upplysningens mörka sidor att ”utomekonomiska intressen” som stolthet, fåfänga eller rädslan att förlora anseende egentligen är minst lika starka drivkrafter bakom människans agerande, men iakttas i regel inte i teorier och diskussioner om människornas handlingar. I bästa fall betraktas de som en sekundär faktor till hur vi avgör mellan de nyttomaximerande kalkylerna (Mishra 2017, s. 105). Men det verkar vara ännu svårare att acceptera genuint altruistiska motiv. de Beauvoir påpekar i essän *L’existentialisme et la sagesse des nations* (Existentialism och nationernas visdom, 1945/1992b) hur människan återkommande intalar sig själv att hens huvudsakliga drivkraft sist och slutligen är ”egennyttan och lystenhet”. Hon anmärker träffande att istället för att uppröras av en sådan nedlåtande syn på sig själv, verkar vi omfamna denna ”sjaskiga” beskrivning helhjärtat. Ingenting är lika utbrett som klichén att ”människan alltid tänker enbart på sig själv”, menar

de Beauvoir, så att även genuint altruistiska handlingar hellre misstänksamt omtolkas till egoism än att acceptera idén om att medmänsklighet skulle kunna existera. Människor verkar inte uppröras av sådan cynisk egoism. Narrativet ”Kampen om överlevnaden” godtas. de Beauvoir skriver träffande att när det egoistiska motivet däremot inte vill visa sig, blir människan uppmärksam och söker efter hemliga skäl (1992b, s. 39).

Den existentialistiska synen på människan som de Beauvoir ger uttryck för betonar att människan utmärker sig genom att inte vara bunden till att blint lyda blott biologiska eller psykologiska mekanismer. Människan är transcendent, skriver hon, hens liv är uttryckligen ett engagemang i världen, en uppmärksamhet och ett hänsynstagande mot den andre och ett överskridande av de rådande omständigheterna som riktar sig mot framtida möjligheter (de Beauvoir 1992b, s. 50). De handlingsmöjligheter som människan har är inte på förhand fastslagna av existerande intressen, varken av andras intressen över hen eller av hens egna egoistiska, behovsstyrda intressen (ibid., s. 51). Människan har friheten att agera mot sina egna, spontana behov. Frihet, enligt Albert Camus, är inget mer än en chans som vi människor har för att bli och göra bättre.

Marknadsliberalismen har däremot vridit innebörden av begreppet ”frihet” åt ett annat håll. Bilden av människan som en *homo oeconomicus* vädjar till en av människans stora svagheter. Den intalar oss att frihet är rätten ”att förtjäna mera pengar än man faktiskt behöver”, som Hannah Arendt träffande har uttryckt det i en intervju (Arendt 2013, s. 91). Att nära vår frestelse efter mer än det vi behöver har ödesdigra konsekvenser. Marknadsliberalism erbjuder fantasin om att allt finns för alla i gränslöst överflöd. Men det är mer än klart att den planet som skulle kunna möjliggöra drömmen om oändliga resurser och oändlig tillväxt inte existerar (Kurz 2024; Emcke 2023; Latour 2017). Ändå fortsätter majoriteten inom västvärlden att producera, skörda och konsumera som om vi befann oss på denna fantasiplanet. Västvärldens ödesdigra, förvrängda syn på naturen har visserligen inte först uppstått med den tilltagande marknadsliberalismen under 1980-talet. Men marknadsliberalisms grundprincip, att mer och mer behöver konsumeras för att systemet ska fungera, har lärt oss att se jorden som antingen ett energi- och materiallager eller som en sophink som ska svälja vårt avfall (Köster 2024; Fraser & Jaeggi 2018, s. 3). De första vetenskapliga varningarna om att människan avsevärt påverkar hela jordens klimat kom samtidigt som marknadsliberalismen tog ett allt hårdare grepp om den globala ekonomin och stärkte sina egna institutioner och processerna för det globala samarbetet under andra hälften av 1980-talet. Aktivisten Naomi Klein talar träffande om detta samband som ”riktigt usel tajming” (Klein 2014, s. 29f).

2.6 Människan på marknaden – exploaterad, anpassad och ensam

Men den marknadsliberala människan reifierar inte bara natur, djur och sina relationer till andra – den marknadsliberala logiken kryper in i vår egen identitet och självuppfattning. När vi i allt högre grad accepterar den grundläggande marknadsliberala logik som iscensätter oss som varelser på en marknad, bryts människans mest existentiella frågor semantiskt ner till profan tinglighet. Vad är värdefullt, och vad gör mig värdefull? Eftersom marknaden enbart kan känna igen en sorts värde, den som kan mätas, jämföras och prissättas, förmår den inte göra skillnad mellan personer, råmaterial och föremål (Bornemark 2018). I slutändan ser man inte någon egentlig skillnad mellan kvalitet och kvantitet, eftersom kvalitet bryts ner till kvantiteter.

Stephen Ball, som i omfattande utsträckning har analyserat det marknadsliberala inflytandet på det pedagogiska området, beskriver hur nyliberalism har skapat sådana praktiker som har ändrat vår självuppfattning i grunden. Enligt honom justerar vi i allt högre grad våra omdömen, våra planer och konkreta handlingar enligt kriterier som är oss på förhand givna. Att uppfatta något som en förbättring och som eftersträvansvärt i våra professionella och personliga liv är inte längre ett personligt omdöme som baserar sig på egna värderingar och en egen reflektion om vad som är viktigt i det egna livet. När kriterierna för vad som räknas som bra förstås som externa till oss, så placerar vi dem i en sfär som inte längre kan omprövas eller ifrågasättas av oss. Tvärtom börjar vi anpassa oss till dem. Det är vi själva, våra planer, handlingar och vårt arbete som vi börjar styra så att vi lever upp till kriterierna.

Performativiteten har störst kraft när den finns i våra huvuden och själar. Det vill säga när vi gör det mot oss själva, när vi tar ansvaret för att arbeta hårt, snabbare och bättre, och därmed 'förbättrar' vår 'output' som en del av vår känsla av personligt värde (Ball 2012, s. 31).

Vi mäts och utvärderas mot de givna målen och är beredda att ta personligt ansvar ifall vi inte lyckas leva upp till dem. De externa värderingarna och handlingsramarna internaliseras (Nachtwey 2017, s. 132) och griper i det långa loppet tag i hela människan. Vi kalibrerar vår identitet och våra vanligaste handlingsstrategier enligt det som sägs "föra oss framåt". Individerna omvandlas till ett företag i sig själv, "en självmaximerande produktiv enhet som verkar på en marknad av prestationer – engagerad i den 'brådstörtade strävan efter relevans enligt marknadens definition'" (Ball 2012, s. 31; Ball citerar här delvis Falk

1999). (Jfr diskussionen i Tyskland i början av 2000-talet om skapande av "Jag-AB".)

För den som går segrande ur tävlingen tillhandahåller marknads logik belöning. Den som anpassar sig bäst och lyckas leverera det som förväntas, får luta sig mot dessa till synes uppenbara, allmänt accepterade kvalitetskriterier. Man börjar tänka att man faktiskt är bättre än andra och att man har förtjänat den bättre positionen, lönen eller uppmärksamheten. I likhet med Vetlesens och Willigs fågelfälla beskriver Ball neoliberalismens språk och praktiker som "förföriska", eftersom de skapar grunden för nya former av framgång och erkännande. Marknadens mekanismer fungerar på det viset inte enbart förtryckande, utan ger känslan av uppskattning och bekräftelse. "Performativitet fungerar som bäst när vi själva vill ha det som önskas av oss, när vår moraliska känsla för våra önskningar och vårt jag är i linje med dess belöningar" (Ball 2012, s. 31). Det människoideal som vi är satta att sträva efter, marknads människa, *homo oeconomicus*, är en individ vars främsta moraliska ansträngning blir att klara sig själv. Hen är tillräckligt stark och kan sköta sina ärenden på egen hand, utan kollektiva skyddsnet eller kollegiala stödorganisationer som fackförbund. För förluster klandrar marknads människa sig själv och försöker att ännu bättre leva upp till de externa förväntningarna nästa gång. Att bli varse den kollektiva strukturen i hens eget öde är inte förenligt med den handlingsmoral hen tillägnat sig, att man antingen klarar eller klandrar sig själv (Nachtwey 2017, s. 133f). "Den moderna individens förvärvade autonomi är nu knuten till hans marknadsprestation. Vinnarna får en autonomiutdelning; förlorarna disciplineras och stigmatiseras" (Nachtwey 2017, s. 135).

Dagens *homo oeconomicus* är därutöver inte bunden till en specifik plats i världen. Friheten att kunna flytta och söka arbete fritt inom hela världen har för många blivit ett tvingande krav (della Porta 2017, s. 31). När det "inte lönar sig" att bo i vissa regioner ska man vara beredd att flytta. Tvånget till mobilitet återfinns i olika diskurser. Antingen ska man flytta till städer där arbetsplatser finns, vilket i sin tur skapar en ond cirkel av ytterligare avreglering av logistiken och livsmöjligheterna på landsbygden, eller så ska man flytta dit industriarbetsplatser har förlagts. Annars återstår att anpassa sig till avregleringen av branscher och industrier i länder med "högre" arbetskostnader, medan produktionen av varor flyttas till länder med lägre miljöskydds krav och billiga löner. Eller så känner man sig tvungen att flytta eller rent av fly till rikare länder för att överhuvudtaget kunna leva ett liv. Utlänningar och flyktingar fyller de kvarvarande prekära arbetsplatserna i "rikare" samhällen. Att etablera en utländsk andra klassens medborgare sätter i samma stund tryck på den inhemska lägre

arbetarklassen (jfr Bauman 2017). I sin analys av den brittiska arbetsklassens främlingsfientlighet skriver Paul Mason insiktsfullt att främlingsfientlighet inte nödvändigtvis börjar som en ren fientlighet mot andra människor – till att börja med i alla fall. Snarare behöver man se att utländsk arbetskraft är den sortens arbetare som marknadsliberalismen önskar sig. De är flexibla, har inget socialt nätverk och är delvis helt utan rättigheter. När de inte är integrerade i samhället tillför de enbart lite till gemenskapens välmående, men kräver inte heller motprestationer. Ju mer utsatt en människa är inom det samhälle till vilket hen flyttade eller flydde, desto större hot är hen för den lokala arbetarklassen som riskerar att spelas ut mot denna ännu mer desperata och billiga arbetskraft (Mason 2017, s. 96).

Flyktingarna i lägren i utkanterna av Europeiska unionen speglar hur omänskliga våra nuvarande samhällliga system och värderingar är. Människorna i dessa läger lämnades länge utanför alla grundläggande mänskliga rättigheter. De saknade en plats där de kan leva sitt liv, både som individer och som kollektiv. Under flera år har man parkerat dem utanför alla möjligheter att röra sig, bilda sig, arbeta eller gestalta en meningsfull vardag, och utan att det fanns en idé om när denna desperata situation av icke-existens skulle ta slut. De kom inte in och inte ut, varken till länder som vill integrera dem i sina samhällen eller till sina hemländer. Helt konkret behandlade våra europeiska och nationella system dessa människor som om de inte var tillräckligt värdefulla för våra samhällen – läs: våra arbetsmarknader. Därför tvingades de leva utanför alla nationella gemenskaper. Till och med deras rätt att överhuvudtaget existera ifrågasattes när högerpopulistiska politiker öppet krävde att vapen skulle riktas mot flyktingarna vid gränsen, att hjälporganisationer aktivt borde hindras från att rädda drunknande människor, och när de öppet ropade att flyktingarna helst ska drunkna innan de alls anländer på europeiskt fastland (NDR Panorama 9 augusti 2018). Arendt har beskrivit fångarna i koncentrationslägren som det samhällliga, mänskliga avfallet av det totalitära systemet (Arendt 2018, s. 560). Europas moraliska handlingsförklaring inför flyktingarna visar samma mönster. Våra system har övergett de mest grundläggande och bärande värdena om mänsklighet och gemenskap; en gemenskap som borde gälla oberoende av härkomst eller kunnande, och som instiftas enbart på grund av att vi alla lever på denna jord tillsammans.

När vi ser tillbaka på vår egen tid kommer framtida historieböcker inte bara att ge efter för dagens dominerande skildring. De kommer att behöva säga att Europa – de mänskliga rättigheternas hemland – nekade gästfrihet till människor som flydde

från krig, förföljelse, övergrepp och våldtäkt, ödeläggelse och hunger. Den potentiella gästen stigmatiserades *a priori* som en fiende. (di Cesare 2020, s. 2)

Marknadsekonomins logik har infiltrerat våra politiska beslutsprocesser, och har blivit del av våra mest grundläggande och intima relationer till oss själva, våra familjer och vänner liksom till den gemenskap i vilken vi bor, fostrar våra barn, arbetar och deltar i hobbyverksamheter. Från att retoriskt omskriva några av människans centrala livsområden, politiken och ekonomin, till naturlagsbundna nödvändigheter, har den marknadsekonomiska logiken även gripit tag i vår självförståelse. När områden med demokratisk möjlighet till inflytande omvandlats till att styras av privata aktörers egenintressen, har makt- och kontrollstrukturen blivit osynlig och liksom ansiktslös. Dessa till synes givna, naturliga strukturer kräver att vi anpassar oss till dem för att kunna överleva. På det viset internaliseras kontrollmekanismerna och blir en del av vår identitet och våra mest spontana och vardagliga handlingsmönster (Nachtwey 2017, s. 132). Den nyliberala människan är, som Ball beskriver, ”formbar snarare än övertygad, flexibel snarare än principfast – väsentligen utan djup”. Konsekvensen av detta blir en allt starkare upplevelse av en grundläggande existentiell osäkerhet. Den marknadsanpassade människan lider under både ”en förlust av känslan av mening i det vi gör och av vad som är viktigt i det vi gör” (Ball 2012, s. 31).

2.7 Nya berättelser om frihet och mening

Det är ett ”landskap av tävling” (Pyyry & Sirviö 2023) som omger oss, eller snarare ett landskap som vi först narrativt, sedan med konkreta samhälleliga strukturer skapar omkring oss. Landskapet ger oss fasta villkor inom vilka vi ramar in våra föreställningar om vad som är möjligt att göra och förvänta sig i våra framtida liv. I detta scenario har en viss idé om frihet blivit dominant och spritt sig till de andra samhälleliga verksamhetsområdena. Frihet, förstått som rätten för var och en att vara egocentrisk, att främst försvara sina egna intressen och att agera på sina spontana behov, tilltalar och frestar människans svagheter, men det rimmar dåligt med det politiska uppdraget att i en demokrati sköta de ärenden som angår alla diskursivt och öppet. Tillsammans med många andra, författare som aktivister, tror jag att vi behöver en nyorientering i vad begreppet frihet innebär i en gemensam värld med ändliga resurser.

I analogin om den flerarmade fågelfångaren, som jag nämnde inledningsvis, beskriver Vetlesen och Willig att ett av de beten som vi lockas in i fällan med är föreställningen att vår frihet är bunden till konsumtion. Vi fångas av narrativet

att allt vi behöver för att leva ett meningsfullt liv alltid borde finnas omedelbart tillgängligt. Vi intalas att frihet visar sig genom att ta för sig, ju mer desto friare. Framför allt den onödiga konsumtionen, lyxen, förbinder vi med frihet, just för att den inte behövs, men ändå kan inhandlas och förbrukas. Konsekvensen är att förbrukningen av varor är betydligt större än känslan efteråt, den efterlängtnade friheten, vilket leder till att man försöker konsumera ännu mer i tron att man kanske bara inte hade fått tillräckligt eller möjligtvis fel produkt eller service.

För att lämna denna onda cirkel föreslår Vetlesen och Willig ett frihetsbegrepp som inte är bundet till konsumtion och direkt tillfredsställande av behov. Enligt dem är vi fria när vi förmår se att vi kan begränsa oss (jfr studie 6). Friheten ligger då inte i att kunna öka den egna konsumtionen av onödiga varor och tjänster utan i att avstå för att upptäcka värdet i våra liv bortom snabba lösningar och tillfredsställelse. För att förverkliga en sådan idé om frihet behövs insikt på både individnivå och som kollektiv. Frågan vad som gör livet meningsfullt riktar sig till var och en, samtidigt som den gemensamma, kollektiva förståelsen kan bidra till att skapa konkreta ändringar i lokala samhällsliga strukturer. Att till exempel förbruka mindre bränsle för resor i vardagen och på semestern kan underlättas genom ett bättre nät av kollektivtrafik. På samma sätt skulle det krävas bättre strukturer för närproducerad mat och tätare tillgång till reparationstjänster och återvinningssystem (Vetlesen & Willig 2018, s. 129).

Att kollektivt kunna se alternativ för att förändra våra mest vardagliga sätt att leva tar oss tillbaka till de narrativa strukturer som vi ramar in vår föreställningsvärld av framtiden i. Den indiske antropologen Appadurai uppmärksammar här en intressant aspekt. Han skriver att färdigheten att navigera bland möjliga framtida handlingsoptioner är ojämnt fördelad mellan rikare och fattigare regioner, klasser, människor och länder. Det är enligt honom inte i första hand en fråga om utbildningsnivå eller tillgång till materiella resurser. Det som gör länder, gemenskaper och personer rika är när de har ett mer omfattande och nyanserat arv av berättelser om vad frihet innebär och vad som skapar mening. Det är berättelser om hur livet kan gestalta sig, vad man drömde om, vad man förverkligade, vilka utmaningar man stötte på och vilka olika lösningsstrategier man klarade av att hitta på. Mängden sådana narrativ skapar ett slags nät av föreställningar, som liksom starka men tøjbara senor bär upp vår förmåga att eftersträva och kämpa för alternativ (Appadurai 2013, s. 213f).

Appadurais studier påminner om att personlig och kollektiv handlingsfrihet uppstår när man ömsesidigt inspirerar den *gemensamma* förmågan att erinra och drömma. Det är centralt att höra och dela historier där förändring ägt rum, där människor visat mod, kraft och motstånd mot det som varit kvävande. Vi kan

med våra berättelser på det viset uppmärksamma *varandra* på de möjligheter som finns för förändring (Appadurai 2012, s. 213f). Att tillsammans reflektera över vad som gör livet meningsfullt blir då en chans att återerövra värdediskussionen. Enligt Vetlesen och Willig skulle det innebära en vändning av det gemensamma narrativet från att fokusera på kvantiteter med förment tydliga marknadsvärden till vad som skulle kunna beskrivas som en strävan efter ett välstånd som bygger på kvalitet (ibid., s. 137).

Den tyska filosofen Eva von Redecker uppmärksammar en ytterligare aspekt i frågan om vad frihet kan betyda på en planet med begränsade resurser. I våra gamla, nya och alternativa berättelser till det dominanta marknadsliberala narrativet behöver vi återerövra insikten om att våra liv, relationer och historier är knutna till konkreta geografiska platser på jorden. Hon kritiserar den nuvarande dominanta förståelsen av frihet som allt för bundet till en idé om en rumslig rörelsefrihet. Med tanke på den minskande platsen där man kan bo på grund av klimatkriser eller krig, utvecklar hon tanken att frihet minst lika mycket består i att kunna leva på den plats där vi vill bo; en frihet som handlar om att få stanna och vara där man är, *Bleibefreiheit* (2023).

Rätten att få vara på ett visst ställe på jorden är ett omvälvande krav i en tid där marknadsliberalismens narrativ bygger på geografisk obundenhet, på snabbt flyttbar arbetskraft, utbytbara produktionsställen, samt möjligheten att förvalta (det vill säga flytta) kapital utan att bindas av konkreta samhällen. Den marknadsliberala friheten intalar oss att vi skulle kunna bortse från våra bundenheter, våra relationer och vårt ansvar inför den konkreta geografiska och sociala platsen omkring oss. von Redecker skriver att friheten att stanna visserligen förutsätter rörelsefrihet. Men när vi lever i samhällen där vi hetsas utan ro från ett ställe till ett annat, blir rörelsefriheten en börda. Friheten att stanna kan däremot i bästa fall öppna våra ögon för det som finns omkring oss. Ibland kan avståndet till dem som finns precis bredvid oss te sig långt och svårt att överbrygga. För att kunna leva våra liv på mer hållbara sätt, borde vi i större utsträckning dela berättelser med dem som finns i vår närhet, med dem som vi har flyttat till och med dem som flyttade till oss. Appadurais studier visar att det ligger en styrka i att lyssna på varandras berättelser över språk- och kulturgränser. Men kanske behöver vi även skapa nya former av berättande för den globala gemenskapen, eller återuppliva gamla former som kan hjälpa oss att se de globala utmaningarna med varandras ögon.

2.8 Ett vidare uppdrag till pedagogiken

Enligt vilka grundprinciper ska vårt kollektiva rum vara gestaltat? Det kan finnas olika åsikter kring frågan. För att alla kunna ställa och diskutera den behöver vi dock redan anta en viss gemensam sfär inom vilken man kan och får diskutera. Vi har alltså att göra med två nivåer av vad som skulle kunna kallas ”det politiska”. Å ena sidan finns det politiska som ett rum inom vilket vi kan ha olika åsikter som kan leda till intressekonflikter. Å andra sidan kan sådana diskussioner bara finnas när de bäddas in i en övergripande idé om det politiska som ett rum inom vilket man *får* och *kan* vara av olika åsikter. Jag vill kalla det den *demokratiska infrastrukturen*. Öppenhet för olikhet och vilja att ge plats åt så många olika intressen och argument som möjligt är alltså en *värdepässig förutsättning* för att olikheterna alla ska kunna visa sig.

I slutet av sin essä *Sanning och politik* (1967/2016d) beskriver Hannah Arendt det politiska just som en sådan plats i vilken olikheter mellan människor och deras liv får träda fram. Hon skriver att i det politiska försiggår ”det stora och värdiga”; det kännetecknas av ”den glädje och bekräftelse som vi får genom att vara tillsammans med våra likar, genom att handla tillsammans och framträda i offentligheten, genom att ta plats i världen i tal och handling. Det är så som vi förvärvar en personlig identitet, upprätthåller den och börjar något alldeles nytt” (2016d, s. 278). Hon skiljer denna idé om det politiska explicit från en sådan sfär där offentliga angelägenheter styrs ”av egenintresse och makt”. Det politiska är just inte ”bara ett slagfält för konflikter mellan särintressen, där inget annat än lust och vinning, partianda och härsklustnad” räknas (2016d, s. 278).

I slutet av studie 1 sammanfattade jag att pedagogik är en av de centrala samhällsliga verksamheter som strävar efter att förmedla mångsidig kunskap och djup förståelse av sammanhang för att kunna öppna individens och kollektivets ögon för handlingsalternativ som både är realistiska och önskvärda. Den delade kunskapen skapar en gemensam förståelse för värderingar som våra livsformer och praktiker är inbäddade i. I anslutning till de insikter som studie 2 har gett, kan vi utveckla detta uppdrag. Pedagogikens uppdrag är att introducera den nya generationen i detta övergripande politiska rum i vilket man kan föra diskussioner om olika (värdepässiga) åsikter och (ekonomiska och partipolitiska) intressen. Pedagogik ska öppna ett handlingsutrymme i vilket man kan reflektera, kritisera och ifrågasätta för att välja bland olika alternativ, ett rum där man även har ett eget och gemensamt ansvar för de konsekvenser som ens handlingar och val har. Det är insikten om att vi till att börja med befinner oss i en *gemensam* värld, i

vilken vi sedan, så att säga i ett andra steg, kan vara av samma eller av olika åsikter eller där vi kan ha konflikterande intressen.

Det finns en stor diskussion kring hur Arendt ser på förhållandet mellan pedagogik och politik, då hon i sin essä *Kris i uppfostran* explicit skriver att ”Uppfostran och utbildning har inget i politiken att göra” (1954/2016c, s. 190) (för en överblick se till exempel Korsgaard 2019). I min tolkning tar hon här, i början av essän, avstånd från att en viss *given* politisk struktur skulle ange målen och riktningen för den nya generationen att växa in i. Hon motsätter sig en intressepolitiskt motiverad instrumentalisering av den pedagogiska verksamheten och den nya generationen. Men pedagogik är för Arendt inte verksam i ett samhälleligt tomrum, utan ska uttryckligen ge barnen möjligheter ”att göra något nytt”, något som är för oss vuxna ”oväntat [...] för att förbereda dem inför uppgiften att förnya en gemensam värld” (2016c, s. 209). När pedagogik försöker ge insikt och verktyg för att kunna skilja mellan de aspekter av vår tillvaro som vi kan påverka och förnya å ena sidan och de aspekter som inte går att påverka å andra sidan betyder det att pedagogik pekar på just den linjen som begränsar det politiska enligt Arendt. Hon skriver att trots sin storhet så omfattar det politiska ”inte hela människan och världens existens. Den begränsas av det människor inte kan ändra som de vill. Och det är bara genom att respektera sina egna gränser som denna sfär, där vi är fria att handla och förändra, kan bevara sin integritet och hålla vad den lovar” (2016d, s. 278, se även studie 6.4).

Ett frihetsbegrepp som utgår från rätten att få stanna (von Redecker) skulle kunna stöda pedagogiken i sitt uppdrag att slå in respektive fortsätta på en sådan väg. När vi stannar behöver vi värna om den plats och de människor och icke-humana livsformer som vi är del av. Vad kan och ska vi göra där vi är? Även om friheten i att få stanna och vara där man är lyfter fram vår spatiala bundenhet, är det just dess tidsliga dimension som är relevant för pedagogik. På den plats där vi får vara värnar vi samtidigt om dem som har varit där före oss och tar ansvar för dem som kommer efter oss genom att upprätthålla möjligheten att kunna vara här även i framtiden. Vad behöver jag och vi veta och kunna för att leva ett gott och meningsfullt liv idag och i framtiden?

Uppdraget till pedagogik blir här att möjliggöra förståelse för var vi är och vilka handlingsalternativ vi ser i just denna konkreta fysiska och narrativt konstruerade omgivning. Att leta efter realistiska och önskvärda sätt att handla innefattar även strävan efter en förmåga att genomskåda och sälla bland alla berättelser om nödvändighet för att förstå vilka nödvändigheter vi behöver acceptera och vilka som är retoriska fällor.

DEL II

TIDSTECKEN OCH OROSHÄRDAR

IDEOLOGI, PROPAGANDA OCH STRIKT
EMPIRISM I DEBATTER OM PEDAGOGIK

3 MARKNADSANPASSAD OCH MARKNADSANPASSANDE PEDAGOGIK

3.1 Skolor till salu

Sedan 1980-talet har den allmänna offentliga verksamheten och den politiska debatten präglats av genomgripande förändringar, då marknadsliberal logik allt eftersom har infiltrerat och stegvis tagit över dessa verksamhetskulturer (studie 2). Liknande förändringar kan ses inom det pedagogiska området, där marknadsekonomin tävlingslogik utmanar både den pedagogiska professionella självförståelsen och de pedagogiska praktikerna som strävar efter att bygga civila gemenskaper. Denna studie frågar vad som händer i den pedagogiska praktiken när de handlingsmöjligheter som det administrativ-ekonomiska systemet skapar förutsätter att verksamma pedagoger ibland behöver avväga sina egna intressen mot elevernas/studerandenas.

I början av 1990-talet lades grunden för friskolesystemet, som idag präglar den svenska grundskolan. Andan i det tidigare systemet kritiserades som en ”likriktande enhetsskola” som bygger på ”kollektivistiska idéer” (Beatrice Ask i Svensson 2022, s. 13). En ny tid skulle vänta för den svenska skolan i ett marknadsorienterat skollandskap där konkurrens mellan aktörerna skulle leda till högre kvalitet, bättre resultat och effektiv användning av resurserna. I sin regeringsförklaring 1991 beskrev dåvarande statsminister Carl Bildt dessa nya principer inom skolpolitiken som en ”valfrihetsrevolution i välfärdspolitiken” (Bildt i Svensson 2022, s. 11).

Under 1990-talet och sedan främst under 2000-talets första decennium skapades en skolmarknad i Sverige som avreglerade den statliga styrningen avsevärt. Få länder, internationellt sett, har skapat så gynnsamma förutsättningar

att starta privata friskolor och bedriva skolverksamhet med ekonomisk vinst som Sverige (Lundahl 2024). Under år 2022 gick 15,8 procent av alla elever i den grundläggande utbildningen och 31 procent av elever i gymnasier i Sverige i en skola som inte bedrivs kommunalt. Friskolor kan vara konfessionella skolor, men de bedrivs huvudsakligen (72 procent) som aktiebolag (se Friskolornas riksförbund u.å.).

Antologin *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (Kornhall m.fl. 2022) beskriver utvecklingen och konsekvenserna av dessa reformer med hjälp av texter och intervjuer från olika aktörer från de senaste 30 åren av svensk skolpolitik. Carl Tham, som var minister för högre utbildning i den socialdemokratiska regeringen mellan 1994 och 1998 – minister med ansvar för skolorna under samma tid var Ylva Johansson (S) – inleder sin text med att konstatera:

Det svenska skolsystemet är ett barn av den nyliberala vågen i slutet av 1980-talet. Det var ett ideologiskt projekt som inte föregicks av parlamentariska utredningar eller analyser av tänkbara följder. Det drevs fram av de borgerligare, påhejade av näringslivet, och med lamt motstånd från socialdemokraterna. (Tham i Berg m.fl. 2022, s. 33)

Diskussionen kring marknadsskolan har pågått länge och var ett viktigt tema under den svenska valrörelsen 2021 där de röd-gröna partierna lade fram lagförslag som skulle begränsa vinst inom skolverksamheten. Ett liknande förslag röstades ner redan i maj 2019. I det borgerliga blocket som lyckades bilda regering genom ett toleransavtal med Sverigedemokraterna, har skolministern Lotta Edholm (L) kritiserats för att ha ägt aktier i Telluskoncernen, där hon även satt i styrelsen 2021–2022, innan hon blev skolminister. I ett redan upphetsat debattklimat kan det vara problematiskt att tala om motståndaren som pådrivande av ideologiska projekt, så som Tham gör i det ovannämnda citatet. Tham får visserligen stöd från många kritiska pedagogiska forskare (bl.a. Rizvi m.fl. 2022; Brunila & Lundahl 2020; Amaral m.fl. 2019; Dovemark m.fl. 2018; Allais 2014; Ball 2003; 2012; Rinne & Ozga 2011; Giroux 2004). Ändå finns det skäl att i detta kapitel närmare undersöka om det finns anledning att beskriva marknadsanpassningen av det pedagogiska fältet som en ideologiserad diskussion.

Efter en kort introduktion till vad en ideologi är, diskuterar jag huruvida målen som man försökte eftersträva genom att föra in en marknadsliberal finansieringsmodell i Sverige har infriats. Med tanke på de i detta skede väldokumenterade problem som har uppstått till följd av dessa reformer är det

anmärkningsvärt att det inte sker genomgripande steg ut ur den marknadsliberala logiken. Det är ett tecken på att diskussionen snarare vilar på ideologiserade antaganden än på evidens och argument. Eftersom denna utveckling inte begränsas till vissa institutioner, som grundskolan, eller till vissa länder, presenterar jag några exempel från andra pedagogiska områden i Finland. När institutionernas intressen styrs av marknadsliberal logik störs den didaktiska och pedagogiska relationen mellan läraren, eleverna/studerandena och kunskapen. I många fall skapar institutionens eget intresse, att överleva på marknaden, onödigt brus och oljud i pedagogens arbete, då fler arbetsuppgifter kommer till som inte har att göra med pedagogens professionella fokus på eleven/studeranden och kunskapen. Med hjälp av en kort tillbakablick på Erich Wenigers tankar om vad pedagogikens autonomi innebär kan man dock förstå vad många lärare i sitt dagliga arbete upplever. Intressen som är externa till lärarens relation till eleven och kunskapen kan i värsta fall korrumpiera det pedagogiska arbetet och relationerna till eleverna.

3.2 Vad är en ideologi?

En ideologi betecknar ett ensidigt perspektiv på världen och används ofta för att synliggöra och problematisera makt och dominans i olika samhälleliga arrangemang. Begreppets innebörd har skiftat under tidens lopp (Freeden 2003). Karl Marx beskrev hur ideologi är involverat i att maskera olika motsättningar inom det kapitalistiska systemet. Ideologier är en grundpelare i att skapa och upprätthålla förhärskande system. Dess politiska funktion är att erbjuda ett meningssammanhang som strukturerar den sociala verkligheten på ett sådant sätt att vissa aktiviteter legitimeras medan andra förefaller illegitima. Ideologier kan vara medvetna drag i det politiska maktspelet, men redan Marx betonade att ideologiernas verkan kan vara omedveten eller synas i form av självbedragande beteende hos individer eller grupper (Freeden 2003). Ett väsentligt kännetecken av ideologier som har lyckats få en dominerande status i ett samhälle är att de inte längre verkar drivas av någon speciell aktör. Snarare verkar de vara en given del av den bredare kulturella och sociala självförståelsen då de ligger till grund för en allmänt accepterad meningsstruktur.

Hur kan man då undersöka ideologiska drag i en viss debatt när man kanske behöver utgå från att man också själv är färgad av den? Blir anklagelsen om ideologi då inte bara en enkel men tom gest i försöket att diskreditera sina politiska motståndare?

Hannah Arendts analys av ideologins roll i totalitära system kan ge konkret hjälp. För Arendt är en ideologi till att börja med "helt bokstavligt vad beteckningen indikerar: logiken hos en idé" (Arendt 2018, s. 587). En idé är ett antagande, en viss utsaga eller en hypotes. Under vanliga omständigheter underkastar vi antaganden olika former av argumenterande resonemang eller vetenskapliga verklighetsprövningar för att undersöka om de är hållbara eller inte. Med ideologier är det dock tvärtom. De driver istället ett antagande till sin spets genom att helt enkelt hävda dess hållbarhet (eller som logikern skulle säga: de sätter idén som premisser). Idén tas som utgångspunkt och grund för vidare resonemang, inte som ett antagande som kan och kommer att prövas. Att på det viset svänga argumentet upp och ner är för Arendt ett av de främsta grunddragen inom en ideologi.

När idén utgör grunden för alla vidare antaganden om oss själva och den politiska verkligheten omkring oss, följer att den hållbarhet som ideologin hävdar är immun mot både diskursiv kritik och konkret erfarenhet. De tankemässiga möjligheter som den orubbliga idén (Arendt: "den axiomatiskt accepterade premissen") ställer till förfogande blir snarare en begränsande ram inom vilken alla fakta och all erfarenhet tolkas. Uppenbara felaktigheter eller missförhållanden underkastas den snäva ideologiska ordningen och kan inte längre tydas som skäl att ompröva utgångsantagandena. Arendt skriver att det ideologiska tänkandet på så vis arbetar "med en konsekvens som aldrig förekommer i verkligheten" (Arendt 2018, s. 589). Man byter ut "det filosofiska tänkandets ofrånkomliga ovisshet mot den totala förklaringen i en ideologi och dess världsåskådning" (Arendt 2018, s. 588). Hon betonar att den största risken i denna villfarelse inte i första hand ligger i att man faller "för något oftast vulgärt och alltid okritiskt antagande" (ibid.). Faran ligger i det som för oss tillbaka till nödvändighetens historier och deras inneboende frestelse för människan att inte ta vara på den tanke-, diskussions- och handlingsmöjlighet som hen i sådana frågor de facto har (del I). Risken är nämligen "att den frihet som ligger i människans tankeförmåga byts ut mot logikens tvångströja, genom vilken människan kan ålägga sig själv ett nästan lika starkt tvång som från någon yttre makt" (Arendt 2018, s. 588). Och "när det ideologiska tänkandet väl har etablerat sin premisser, sin utgångspunkt, låter det sig inte längre störas av några erfarenheter, och inte heller kan det lära sig något av verkligheten" (Arendt 2018, s. 589f). Mot den kraft som den logiska stringensen i resonemanget har framstår enskilda erfarenheter alltid som undantaget som ändå bekräftar regeln.

Problemet med ideologier är alltså att de hävdar att deras grundantaganden både har hög hållbarhet och hög relevans. De varken behöver vidare argument som skulle stöda ideologin eller tillåter argument som kritiserar den. Skillnaden

mellan hållbara och relevanta argument blir onödig, då inga vidare argument behöver övervägas för att underbygga påståendet. Samtal om ideologins grundpremiss, alltså om den idé som ideologin kretsar kring, blir meningslösa och kommer så småningom att upphöra. I konkreta samhällsliga fall behöver ideologier först aktivt tysta ner kritiska diskussioner med tvång, men när ideologin sedan är tillräckligt etablerad och internaliserad kommer kritiska röster att avta ”av sig själva” (jfr Arendt 2018, s. 589f). En av de väsentliga utmaningarna i att undersöka ideologier är därför att kunna identifiera och avkoda ideologiserade antaganden som har blivit osynliga (Selwyn 2014, s. 22). Enligt Arendt borde ett sådant arbete börja med att man letar där det finns uppenbara men inte problematiserade motsättningar mellan den allmänna uppfattningen om hur saker och ting förhåller sig och den verklighet som råder.

Sådana diskrepanser har nationalekonomen Christer Lindholm analyserat i sin bok *Viis taloudesta!* (Fem myter om ekonomi) (2016). Där diskuterar han de senaste 40–50 årens politiska debatt kring nationalekonomiska frågor. Den marknadsliberala ekonomin bygger enligt honom på åtminstone fem idéer som under tidens lopp allt mindre ifrågasatts utan bara tagits för givna, det vill säga de bygger i allt högre grad på utsagor som har ideologiserats i Arendts ovan skisserade mening. Dessa grundantaganden är enligt Lindholm följande: 1. Marknaden fixar allt, 2. Staten är problemet, 3. Skatter är skadliga, 4. Utbudet skapar sin egen efterfrågan och 5. Globaliseringen är här för att stanna (Lindholm 2016, s. 7, jfr även Giroux 2013). När Lindholm diskuterar dessa antaganden från ett nationalekonomiskt och historiskt perspektiv blir det tydligt att de marknadsliberala grundantagandena med tiden allt mer sällan har utsatts för prövning och att de inte ens förkastats när de stött på konkreta motsägelser och motbevis. I enlighet med Arendts definition av ideologi skriver Lindholm att dessa antaganden vid närmare betraktelse visar sig vara ”ideologiska ställningstaganden som bara kamouflerades som hårda orubblig fakta” (Lindholm 2019, s. 7).

Från olika tematiska perspektiv har även andra kommit fram till liknande slutsatser angående ideologiseringen av marknadsliberala grundantaganden. Naomi Klein har till exempel lagt fram en analys av marknadsliberalismen som innehar den orsakande och bromsande nyckelrollen i det globala klimatarbetet (Klein 2014). Jonna Bornemark har i sin tur beskrivit de tankemässiga rötterna i New Public Management och visat hur marknadsliberalismens grundprinciper varken är hållbara utgångspunkter för till exempel vårdsektorn eller ifrågasätts trots de uppenbara missförhållanden som de skapar (Bornemark 2018). Som vi kommer att se är situationen i pedagogiska sammanhang liknande.

3.3 Marknadens löfte: Mindre stat och bättre kvalitet

Logiken bakom de reformer som Sveriges utbildningspolitik sedan 1990-talet präglas av utgår från att statens roll som huvudman inom skolväsendet ska avregleras för att tillåta en öppnare marknad. Genom det fria skolvalet skulle det skapas konkurrens mellan olika aktörer. Grundantagandena bakom reformerna är att a) det statliga inflytandet i utbildningsfrågor borde minska för att möjliggöra mer pedagogisk mångfald och fler möjligheter för föräldrar att välja skola för sina barn samtidigt som b) konkurrensen skulle öka pressen på att leverera högre kvalitet av utbildning till lägre kostnader (Svensson 2022; Dahlstedt & Fejes 2019). Dessa argument motsvarar de första två av Lindholms ideologiserade antaganden om marknadliberalism, att staten är problemet och att marknaden fixar alla problem. Låt oss titta närmare på dem.

De uttalade målen i reformerna som genomfördes i början av 1990-talet var att öppna skolan som statlig pedagogisk institution för att möjliggöra att flera olika pedagogiska idéer och metoder skulle kunna etablera sig och föräldrarna själva välja skola för sina barn. ”Många var kritiska till de standardlösningar som samhället erbjöd och det uppstod en debatt om andra mer individuella lösningar. Begreppet ’den nya individualismen’ lanserades” (Svensson 2022, s. 13). Med tanke på den kritiken är det förståeligt att lagstiftaren inte krävde prövningar av de nya ägarnas motiv, det vill säga staten försökte inta en neutral inställning till varför någon vill bedriva en skola. Statens enda krav har varit att skolan erbjuder en utbildning av hög kvalitet, oberoende av hur den skattefinansierade skolpeng som följer varje elev används.

I sin artikel *Är vinst och konkurrens en bra modell för skolan?* (2012) skriver Jonas Vlachos att denna ”liberala hållning” till att börja med ”bygger på en stor tilltro till att konkurrens och valfrihet ska förhindra missbruk” (Vlachos 2012, s. 16f). Vid närmare betraktelse är det dock förstås inte så här enkelt att förebygga missbruk när olika aktörer konkurrerar med varandra. Vlachos skriver att konkurrens visserligen är ”den kraft som hindrar vinstmotiverade aktörer från att utnyttja sin ställning, men konkurrens kan även få aktörerna att kompromissa med delar av skolans uppdrag” (ibid., s. 27). För att förhindra detta byggdes allt eftersom ett komplext, nationellt centraliserat styrsystem som kontrollerar och reglerar skolornas verksamhet. Liknande statliga kontroll- och styrsystem har förts in i alla offentliga sektorer som allt eftersom privatiserats (New Public Management). Antologin *När förvaltning blir business. Marknadiseringens utmaningar för demokratin och välfärdsstaten* (2013) kartlägger denna utveckling inom olika samhälleliga områden. Linda Rönnberg beskriver där hur

olika kontrollsystem har kommit in i skolans vardag. Med hjälp av varierande beteckningar (ibland kallas det för kontroll, utvärdering eller tillsyn, andra gånger för kvalitetssäkring, inspektion eller resultatuppföljning) granskar staten ständigt olika verksamheter bland annat för att uppnå rättssäkerhet och för att kartlägga det kunskaps- och informationsbehov som i sin tur ligger till grund för att kunna avkräva ansvar eller för att åstadkomma utveckling och förbättring (Rönnerberg 2013, s. 143).

Redan i den litteratur som granskade den öppnare skolmarknaden i början av 2010-talet ser man att statens roll, som avsågs minska, till att börja med inte reducerades utan enbart bytte karaktär. Från att ha varit den demokratiskt legitimerade aktören som möjliggjorde och innehållsligt utformade utbildningen, har staten blivit ett ännu mer byråkratisk-administrativt system. Staten ger andra aktörer i uppdrag att skapa utbildning och tar sedan emot och kontrollerar resultaten. De innehållsliga frågorna om utbildningens curriculum har i samma veva flyttats allt starkare till överstatliga instanser, som EU eller OECD (Trumberg 2019; Wahlström 2016, även studie 4), medan utvecklingen av utbildningsinstitutioner och verksamheter decentraliserats till kommunerna (Kornhall m.fl. 2022). Huruvida statens roll ökat eller minskat är med tanke på alla dessa förändrade roller svårt att avgöra. Men man kan säga att de reformer som skulle avreglera statens inflytande inte ledde till en betydande, kännbar minskning av byråkrati (Rönnerberg 2013). Den statliga kontrollverksamheten som utkräver ansvar för pedagogisk verksamhet har däremot ökat.

Denna utveckling är egentligen inte överraskande. Behovet av en stark kontrollerande aktör är resultatet av marknadsliberalismens inneboende logik, och inte till exempel ett fel i reformarbetet som kunde ha undvikits och som först nu uppdagas med flera års erfarenhet. Om marknadens logik vilar på att ett agerande i snäva *egna, privata* intressen är tillåtet och till och med önskat (Pålsson 2022), så är det klart att kontrollmekanismer måste införas för sådana verksamheter som ska leda till *andras* bästa och samhällets *gemensamma* framtid. Vlachos skriver att det "vore naivt" att förlita sig "på förtroende på en konkurrensutsatt marknad där aktörerna drivs av vinstintresse" (Vlachos 2012, s. 27), att dessa aktörer skulle bedriva verksamheten med kvaliteten för *elevernas* utbildning och *samhällets framtida kunskapsnivå* som sitt främsta fokus. Det är alltså en intern logisk motsägelse mellan olika intressen som medför behovet att införa statliga kontrollåtgärder som leder till en re-centralisering. Vi har att göra med ett cirkelargument. "Genom att låta konkurrensen och vinstintresse vara starka drivkrafter byggs [...] svåra styrproblem in i skolsystemet" (Vlachos 2012, s. 28). Dessa kan paradoxalt nog bara lösas genom det som man ville åtgärda.

”Re-centraliseringsåtgärderna [ramas in] som verktyg för att främja att dessa marknadsidéer realiserar” (Rönnerberg 2013, s. 145). Exemplet visar att det uttalade målet med den marknadsliberala utbildningspolitiken kräver sin egen motsats, nämligen en tydligare satsning på statlig centraliserad styrning och kontroll, för att löftet om kvalitet i utbildning överhuvudtaget ska kunna tänkas.

Låt oss se på det andra argumentet för införandet av marknadsanpassade strukturer. Har det lett till förbättrad kvalitet i utbildningen? Svaret beror på vad exakt man menar med ”kvalitet i utbildning”. När det handlar om att förbättra elevernas prestationer skriver Rönnerberg redan 2013 att konkurrens i alla fall inte är den självklara vägen när man vill förbättra kvaliteten. ”Även om bilden inte är entydig, så tycks konkurrensen inte enkelt kunna härledas till förbättrade elevprestationer” (Rönnerberg 2013, s. 141). Idag finns många studier som visar att det snarare är betygen än kvaliteten i skolprestationen som har gått upp (Vlachos 2019). Trots att förespråkarna för friskolesystem allt eftersom försöker bortförklara det som enskilda fall av misskötsel från enskilda lärare och rektorer (Öhman 2023) följer denna form av misskötsel den interna logiska struktur som konkurrensen på en öppen marknad medför. Ju mer man är beroende av att föräldrarna och eleverna, i egenskap av skolans ”kunder”, är nöjda, desto större blir risken för betygsinflation (Lundström & Parding 2011, s. 68; Lundström 2018, s. 42; Vlachos 2012). Lundström (2018) skriver att friskolor dessutom ofta har ”mer slimmade organisationer med färre studie- och yrkesvägledare, skolsköterskor och annan personal” (ibid., s. 42) och att vinstdrivna skolor har anledning att ”optimera klassrummen”. Det är mer lönsamt att alltid jobba med fulla klasser och fler elever i klassen än att anställa fler lärare, för att hålla personalkostnaderna så låga som möjliga. Medan kommunala skolor har ansvaret att täcka det utbildningsmässiga behovet som finns i kommunen, även i de fall då det betyder att klasser har färre elever, så kan friskolor hålla sig till just det antal elever som maximerar deras resursanvändning (Vlachos 2022).

Men inte heller det är överraskande. För att bedriva en verksamhet med vinst behöver man å ena sidan spara på alla kostnader som överhuvudtaget kan sparas in.

När skolor kommer ut till försäljning kommer den aktör som är bäst på att hålla nere kostnaderna att kunna bjuda mest. Man kan därför förvänta sig att ett fåtal skolkoncerner som är bra på att utnyttja olika stordriftsfördelar kommer att ta över större delen av den lönsamma marknaden. Stordriftsfördelar kan skapas genom standardisering av undervisningsmetoder och arbetssätt, men också när det gäller marknadsföring, skatteplanering, finansiering och hanteringen av skolans byråkrati. (Vlachos 2012, s. 20)

Lagstiftningen för aktiebolag kräver att skolans vd sätter ägarnas vinstintresse först (Pålsson 2022).

Å andra sidan behöver befintliga resurser omfördelas till sådana uppgifter som har med skolans marknadsföring att göra. Många studier har sedan länge visat att lärarna och rektorerna behöver använda sin arbetstid inte enbart för pedagogiska och administrativa uppgifter – marknadsanpassningen medförde behovet att dela tiden under vilken man kunde fokusera på elevens, kunskapens och samhällets framtid med uppgifter som siktar på den egna skolans överlevnad på marknaden (Lundström & Parding 2011, s. 73). I en studie från 2011 av Lundström och Parding berättar en lärare att huruvida ”kunskapsnivån och själva utbildningen är bra [...inte är] lika viktigt i sammanhanget utan det är nästan mer att det ska vara populärt. För att ... får man inte sina elever får man inga pengar och då kan man inte ha kvar sin skola” (Lundström & Parding 2011, s. 70). Det är på det viset tvivelaktigt huruvida en verksamhetslogik kan främja kvaliteten i elevernas utbildning när själva den logiken medför att hela skolverksamheten behöver sysselsätta sig med och fokusera på även andra saker än just elevernas väl och framgång.

De antaganden som har legat till grund för de skolreformer som man genomförde i Sverige kan alltså inte bekräftas. Införandet av skolvalssystemet, ökad konkurrens och försöket att minska den statliga inblandningen medförde inte att kvaliteten i utbildningen förbättrades. Nya statliga kontrollsystem behövde införas och de har i sin tur inte minskat vare sig byråkrati eller kostnaderna. Intressant nog leder dessa erfarenheter dock inte till ett ifrågasättande av grundantagandena. Snarare håller man fast vid att åtgärda de nya problemen med samma medicin. Rönnberg sammanfattade redan 2013 träffande problematiken med att istället för att ”utmana grundidéerna om valfrihet och konkurrens”, formuleras lösningen alltid ”i termer av ökad kontroll av bibehållen kvasimarknad” (Rönnberg 2013, s. 145).

3.4 Fler problem skapas – segregering, tystnadskultur och förloraridentitet

De problem som diskuteras i Sverige kring friskolorna är dock inte bara att löftena om minskad statlig byråkrati, lägre kostnader och bättre kvalitet inte kunde infrias, utan reformerna medför själva ytterligare problem för skolverksamheten och det demokratiska samhället. Vlachos skriver att en vinstmotiverad aktör har ”incitament att hålla nere kostnaderna så mycket som möjligt och att inrikta verksamheten mot elevgrupper för vilka marginalerna är stora” (Vlachos 2012, s.

20; även Vlachos 2022). Konkret betyder det att högpresterande elever är billigare i drift då de behöver mindre pedagogiskt stöd och ändå kan prestera högt. ”Även om skolorna inte själva får välja sina elever finns möjligheten att via skolans inriktning, pedagogik, kringfaciliteter, marknadsföring och geografiska placering påverka vilka elever som söker sig dit” (ibid.). Redan i en rapport från 2012 påvisade Skolverket tendenser till segregation mellan skolor och elever (Skolverket 2012, s. 58f). Högpresterande elever verkar välja och byta skola så att man till slut samlas vid vissa skolor, medan lågpresterande stannar kvar i de övriga skolorna. Det blir en kamp som inte går att vinna för lärare som undervisar i ”lågpresterande skolor”. ”Lärarna där kan göra stora ansträngningar för att upprätthålla hög kvalitet på undervisning men den kan inte konkurrera i rankingar grundade på betyg och testresultat”, skriver Lundström (2018, s. 43) och ger en av lärarna som han intervjuade ordet: ”Det går inte att ge en skola i den här förorten hög status. Jag vet inte hur man ska lyckas med det. Jag tror att man kan ha en fantastisk bra verksamhet, men det kommer inte att ha hög status” (ibid.). Enligt Lundström visar detta exempel ”hur maktlös personalen kan vara inför marknadens logik. Lärarna har ingen möjlighet att påverka utvecklingen, som fått allvarliga konsekvenser både för eleverna och för yrkeskåren (ibid.).

År 2009/2010 intervjuade Ulf Lundström och Karolina Parding 58 gymnasielärare och kunde konstatera att ”marknadens logik fått betydelse i de flesta lärares arbetsvardag, vilket innebär nya arbetsuppgifter och arbetsvillkor samt att maktförhållanden, yrkesidentiteter och skolkulturer utmanas” (Lundström & Parding 2011, s. 59). De flesta i deras studie var skeptiska och kritiska till förändringarna, och upplevde marknadens logik som ett störande element i deras lärarprofessionalitet. Lärarna uttryckte att de kände sig tvungna ”att ägna sig åt marknadsföring som att delta på mässor, formulera annonser och att utveckla lockande program och skolprofiler” och att de ”inte upplever sig ha något val” (ibid., s. 69).

Lundström och Parding verkar i denna studie ha fångat in början av en anpassningsprocess till marknadens logik. I en uppföljande och jämförande studie, där 38 intervjuer med gymnasielärare mellan åren 2012 och 2014 ingick, konstaterade Lundström att ”upprördheten och uppgivenheten” över marknadens intrång i lärarens vardag fortfarande syns tydligt, men ”marknadstänkande i skolsystemet togs i högre grad för givet” (Lundström 2018, s. 41). Lärarna i deras studier uttrycker tydligt att marknadsföring inte ”borde vara deras uppgifter”, men de beskriver samtidigt en påtaglig förskjutning i hela kollegiets verksamhetsfokus: ”I stället för att diskutera ’hur ökar man kunskapsmängden?’ så diskuterar man ’hur får vi fler elever?’” (En lärare citerad i Lundström och

Parding 2011, s. 67). Nödvändighetens narrativ, det vill säga upplevelsen att man inte har ett annat val än att anpassa sig till de nya maktförhållandena under marknadsliberalismen, gör sig allt tydligare gällande.

Lundströms och Pardings studie visar att lärarna i början av 2010-talet motvilligt utförde de uppgifter som marknadsanpassningen krävde av dem, helt enkelt för att de ”inte upplevde sig ha något val” (ibid., s. 69). Redan då kännetecknades alltså lärarnas arbetssituation av en märkbar ångest över att förlora sin arbetsplats. Men de lärare som intervjuades några år senare beskriver sin känsla av osäkerhet i ännu mer ångestfyllda ordalag. De har sett eller själva upplevt att en skolkoncern faktiskt kan gå i konkurs (exemplet koncernen John Bauer). Lundström citerar en lärare som upplevde konkursen som ”traumatisk”. En annan lärare berättade om sin skola där elevantalet under några år gick ner, en situation som ledde ”till panik”, så att lärarna ”tvingades satsa hårt på marknadsföring”. Ytterligare en annan säger ”Jag har aldrig någonsin hört så mycket diskussioner bland kollegor om att folk är rädda att förlora sina jobb som i år” (Lundström 2018, s. 41ff). Det är inte överraskande att lärare som är rädda om sina arbetsplatser börjar undvika att vara kritiska mot ledningen (ibid., s. 45) och mot det nya marknadsliberala paradigmet överlag (ibid., s. 44). De känner av och förinnerligar budskapet att ”Det är ofta inte de som är duktiga i det vardagliga arbetet som belönas”. Snarare belönas de ”som var lyhörda för den för dagen rådande policytenden” (ibid., s. 45).

Många studier inom olika utbildningsinstitutioner bekräftar samma ökande resignation (t.ex. Carlson & Jacobsson 2019; Fejes & Nordvall 2016; Fejes m.fl. 2016). Marknadens tävlingslogik sätter sig djupare och djupare in i den enskildas och kollegiets praktiker. Närvaron av tävling är synlig i de nya arbetsuppgifter som skapar en förskjutning från det demokratiska civila gemenskapsbyggande uppdraget mot att konkurrera med varandra. De individualiserade utvärderings- och lönesystemen skapar en tystnadskultur, misstroende och avund bland kollegor (Lundström 2018, s. 45) som egentligen borde rikta sin gemensamma ansträngning åt att skapa en trygg, rättvis och välkomnade skolgemenskap. Istället tävlar skolor i samma områden om samma elever. Man försöker attrahera fler elever än de andra skolorna, där man helst vill ha de elever som har högre motivation och bättre förutsättningar för att prestera väl (Lundström 2018, s. 44). Skolvalsmöjligheten skapar en allt tydligare segregation i det lokala närsamhället (Allelin & Sernhede 2022; Bunar & Ambrose 2019; Dovemark & Beach 2019; Forsberg 2019; även Månsson 2010). En lärare i en skola i ett mindre attraktivt geografiskt område säger: ”Makten över [det egna] arbetet minskar eftersom det saknas reella möjligheter att stå sig i konkurrensen och man lämnas med en större

andel lågmotiverade elever, fler sociala problem och risken att program eller skolor stängs” (Lundström 2018, s. 43).

Flera studier visar att en verklighet där vissa skolor och regioner ”samlar på sig sociala problem” som i sin tur påverkar elevernas motivation inte är ett givet utgångsläge, utan en direkt följd av möjligheten att välja skola. Medan eleverna har en lagstadgad rätt till likvärdig utbildning oavsett var de bor, skriver Ann-Sofie Holm och Lisbeth Lundahl (2019) att det som gymnasiemarknaden kan erbjuda varierar rejält mellan olika regioner och kommuner. ”Vinnarna på de geografiskt starkt skiftande gymnasiemarknaderna är stadsungdomar från resursstarka hem – de som kan få stöd och råd från familj och andra närstående med god förmåga att avläsa utbildningsutbudet när de gör sina gymnasieval mot slutet av grundskoletiden” (Holm & Lundahl 2019, s. 56). De som riskerar förlora är enligt Holm och Lundahl å ena sidan de som bor i tätbefolkade områden och som ”har en viss historia av upprepade uppbrott och skolmisslyckanden”, och å andra sidan ungdomar utanför storstadsregionerna som ”tvingas ta ställning till om de ska pendla eller eventuellt flytta till städernas rikhaltiga smörgåsbord av skolor och utbildningar, eller stanna kvar och nöja sig med ett magrare utbildningsutbud” (ibid., s. 56). Att stanna kvar innebär inte bara att ha färre valmöjligheter, utan även att riskera att få en negativ stämpel. Elever som Holm och Lundahl intervjuade på en landsbygdsskola uttryckte känslan av att vara *underdog*, de som blivit kvar i ”hålan”. Även rektorn på skolan antyder enligt Holm och Lundahl ”att unga som stannar kvar ofta har lägre betyg än de som pendlar till skolorna i grannkommunerna” (ibid., s. 57). Majsa Allelin och Ove Sernhede (2022) undrar därför med rätta: ”vad signalerar det till elever som faktiskt valt att stanna kvar, när ens skola beskrivs vara en som man helst vill bort från” (s. 253)? I sin studie *När marknaden kom till förorten* (2009) talar Nihad Bunar i detta sammanhang om en ”uppgivenhetens logik”, där ”vita” skolor kontrasteras mot ”bortvalsskolor” (ibid., s. 127f). Niklas Månsson (2010) föreslår i dessa sammanhang att vi ska fundera över huruvida vi aktivt skapar oönskade människor.

Situationen är beklämmande när man ser att eleverna ofta upplever sina skolor som den trygga plats som den borde vara. I Allelin och Sernhedes studie beskriver eleverna skolan som en plats där man träffar kompisarna och där man har tillgång till de sociala resurserna som samhället erbjuder. De skriver att det är ingen självklarhet att barn har en egen säng, att de får frukost innan de går i skolan, eller något annat tillagat mål än den mat som skolan erbjuder. ”Skolan är trots allt uttryck för en form av omsorg från samhällets sida och ibland kan lärarna vara de enda ’svennarna’ man överhuvudtaget lär känna” (Allelin & Sernhede 2022, s.

259). Samtidigt genomsådar eleverna förstås att de är lämnade åt sidan och att de inte har samma chans i samhället som de som går i en skola som lyckas skapa en image av att vara bättre och mer prestigefylld. Frågan är hur lärarnas och rektorernas pedagogiska arbetet skulle kunna se ut för att möjliggöra för eleverna att uttrycka och ifrågasätta den ojämlikhet som de upplever i sin vardag, när skolans arbete allt mer präglas av att behöva satsa på att möta de på förhand givna kunskapskraven.

Allelin och Sernhede menar att lärarnas arbete egentligen borde utveckla handlingsberedskap för att förändra den egna situationen i en orättvis samhällelig struktur (Allelin & Sernhede 2022). Samtidigt visar studier att den politisk-demokratiska sfären i samhället inte representeras som ett verkligt handlingsutrymme för egen framtidsgestaltning i till exempel läroböcker (Mikander & Satokangas 2024). Det försvårar lärarnas arbete att inbjuda elever att såväl förstå som förändra sina egna livsvillkor.

3.5 Den pedagogiska praktiken som producent av människor som fungerar på marknaden

I Finland är den grundläggande utbildningen (årskurserna 1–9) inte öppen för vinstdrivande verksamhet. Det finns enskilda privata skolor med egna pedagogiska ansatser eller internationella skolor. Marknadsanpassad pedagogisk verksamhet finns dock inom alla de angränsande områdena intill den grundläggande utbildningen. Förskolepedagogik, fritidsverksamhet, alla skol- och utbildningsformer efter årskurs 9 (allmänna gymnasier och yrkesutbildning, samt högskoleverksamheten), socialpedagogisk verksamhet, eller serviceerbjudanden om förberedande kurser inför studentexamen och antagningsprov till högskolor uppvisar mer eller mindre tydliga spår av marknadstänkande inom sina verksamhetsstrukturer. I de följande tre exemplen från Finland kan man se samma problematiska utvecklingslinjer som jag just skisserade kring friskolorna i Sverige.

Under våren 2015 fick de statliga institutioner som har varit ansvariga för att erbjuda integrationsprogram i Finland en ny finansieringsmodell, som är jämförbar med de reformer som har genomförts i olika städer i Sverige (Masoud m.fl. 2021; Carlson & Jacobsson 2019). I upphandlingar reducerade man vikten av att kunna erbjuda kvalitet till 25 procent av det utslagsgivande kriteriet, medan priset för träningsprogrammet var till 75 procent avgörande. Det gjorde att de dittills främst offentligt finansierade tjänsterna inte klarade sig i tävlingen mot privata företag som tog över marknaden, genom att bland annat ”anställa

undervisande personal som inte är tillräckligt kvalificerad eller som inte har tillräcklig undervisningserfarenhet” (Kurki m.fl. 2018, s. 235). Denna finansieringsmodell förstärkte den redan pågående trenden att utöver det egentliga arbetet även ansöka om ytterligare, kortvariga utvecklingsprojekt. För lärarna betydde det att dessa projekt både innebar extra arbete och framför allt, ett ytterligare orosmoment gällande deras egen professionella duglighet.

Projektet satte press på lärarna att jonglera mellan att främja produktivitet och effektivitet å ena sidan och att behaga finansören på bekostnad av vad de ansåg vara det bästa för sina studerandena å andra sidan. Denna dubbla uppgift ökade deras otrygghet och osäkerhet, upplevelser som är centrala aspekter av nyliberal styrning. Situationen leder till frågor som ”arbetar jag tillräckligt” och ”integrerar jag mina studeranden på ’rätt’ sätt”, samtidigt som lärarna är osäkra över vad som egentligen förväntas av dem. (Kurki m.fl. 2018, s. 238)

Tuuli Kurki m.fl. skriver att lärarnas upplevelse av att utföra ett meningsfullt arbete för invandrarna och för det finska samhället – och inte bara för det finska näringslivet – undergrävs då undervisningens och personalens kvalitet inte värdesätts. Satsningar på långvarig och kontinuerlig erfarenhet av integrationsarbete spelas ut mot genomförandet av projekt med så kallat innovativa och nya inslag, som verkar bli ett mål i sig (ibid., s. 238). Den utbildningspolitiska debatten kring integrationsfrågor fokuserar då snarare på hur många invandrare som får komma till Finland än på vad integration bortom anställbarhet skulle kunna vara och hur man kan stötta denna process pedagogiskt (ibid.; se även Londén m.fl. 2024; Masoud m.fl. 2023).

För invandrare betyder det å andra sidan att de behöver tillägna sig en specifik självuppfattning som konsumenter av integrationsprogram som ska leda dem närmare målet att ”uppnå integration”. Medan man ingjuter i invandrare att de inte får ”sitta hemma”, att man borde vara aktiv och positiv, blir invandrare ofta tvungna att vänta många år på en plats i ett integrationsprogram. Kommunerna erbjuder möjligheten att snabbare komma in i ett program ifall man betalar det själv, men för de flesta är det inte realistiskt. Kurki m.fl. beskriver hur invandrare däremot kan delta i socialpedagogiska program och arbetsintegrationsarrangemang. Ofta förstår deltagarna inte varför de deltar i dessa program och under vilka villkor de utför olika arbetsuppgifter. Det råder oklarheter i hur länge programmen varar, huruvida man får lön, eller om det leder till en examen. Ändå deltar de intervjuade invandrarna hellre i *något* program alls för att kunna visa sig vara aktiva. Aktivitet verkar vara ett av integrationens ”essentiella villkor”. ”Här stöder den marknadsliberala diskursen narrativet om

självansvar, i vilket misslyckanden tolkas som knutna till personen och inte som ett samhälleligt problem” (ibid., s. 241). För invandrare blir situationen dock paradoxal. Å ena sidan deltar man i integrationsprogram, man får chansen att lära sig språket, kan utbilda sig och kan sikta på att få en arbetsplats. Men alla dessa chanser finns å andra sidan enbart för dem som har accepterat och anpassat sig till de förväntningar som man ställer på någon som är ”bara invandrare”. När ”integration” alltså blir lika med att uppfylla marknadens, effektivitetens och arbetslivets krav, och när dessa mål samtidigt är knutna till den samhälleliga kategorin ”invandrare”, är risken stor att integrationsprogram inte längre tjänar invandraren. ”Istället för att integrera riskerar integrationsprogram att marginalisera och exkludera invandrare, samtidigt som man skapar rädsla för att svika systemet, ett system som livnär sig på misslyckanden” (ibid., s. 242).

Liknande krokar mellan det som den pedagogiska verksamheten försöker sikta på och den dolda läroplanen som är inbakad i verksamhetens marknadsanpassade organisation och som kräver anpassning och konsumentbeteende, kan även ses i socialpedagogiska verksamheter som ska fånga upp skolavhoppare eller arbetslösa vuxna (t.ex. Brunila & Siivonen 2016; Siivonen & Brunila 2014). Pedagogikens insats blir även här en väsentlig del i processen att anamma en självbild som företagsam och effektiv. Kristiina Brunila och Päivi Siivonen skriver att den diskurs som de ser i intervjuer med både socialpedagoger och deltagare i socialpedagogiska program präglas av ”att producera en subjektivitet som är företagsam och som gör företagsamheten till sitt liv, som försöker maximera sitt eget human-kapital och forma sig själv till att bli det man vill vara” (2016, s. 58). Kravet att klara sig själv och att lyckas sälja sig på utbildnings- och arbetsmarknaden är högt. Samtidigt kan skolavhoppare och arbetslösa vuxna inte blunda för det som verkar vara uppenbart, att de har misslyckats leva upp till förväntningarna på vad en lyckad människa och ett lyckligt liv är, skriver Brunila och Siivonen. Missödet kan inom det marknadsliberala narrativet bara tolkas som en personlig brist. Tävlingarnas förlorare upplever allt tydligare att det är de själva som ”är misslyckade”. Brunila och Siivonen beskriver hur den marknadsliberala företagsamhetsdiskursen här gifter sig med terapeutiska narrativ. Istället för att enbart kunna klandra sig själv, erbjuder terapeutiska diskurser inom socialpedagogiska områden möjligheten till en medicinsk förklaring. ”Fördelen” är att en medicinsk förklaring till inlärningssvårigheter eller problem med socialt beteende är att ”det tar bort stigmat som är kopplat till dåliga skolprestationer. Rent logiskt kan individen inte hållas ansvarig för något hen inte har kontroll över” (ibid., s. 63). Terapeutiska diskurser upprätthåller på det viset idén om vad som är normalt, vad som är

avvikande och vad som är i behov av förändring och anpassning. Samtidigt kan de erbjuda en upplevelse av lättnad från pressen att behöva prestera inom ramen för det som beskrivs som normalt och som i sin tur återigen stöder och befäster marknadsnarrativets skenbara normalitet.

Ett tredje exempel kan hittas i en studie av Kristiina Brunila och Kristiina Hannukainen (2017). De analyserade 30 intervjuer med universitetsforskare inom pedagogik som sammantaget deltog i drygt 100 olika forskningsprojekt. Brunila och Hannukainen beskriver att det finns en tydlig medvetenhet bland forskare i pedagogik att den i allt högre grad "externt" finansierade, det vill säga projektrelaterade, forskningen genomsyras av de intressen som donatorerna har eller anger som relevanta. De forskningsprojekt som får anslag, som genomförs och som därmed ger forskarna fler akademiska meriter är inte nödvändigtvis bättre enligt det som forskningen och pedagogikens yrkesetos kräver. Snarare löper projektfinansierad forskning risk att betjäna det som råkar vara "aktuellt". Projektforskare får ofta enbart korta anställningar eller forskningsstipendier, så att de snabbt lär sig "att producera den rätta sortens kunskap som bäst stämmer överens med den marknadsliberala diskursen" (Brunila & Hannukainen 2017, s. 917). Brunila och Hannukainen beskriver till exempel hur forskare behöver rätta sig efter anvisningar från både uppdragsgivare och förlag som allt tydligare kräver att man ska skriva *hands-on*, helst i enkla och tydliga, vardagspråkliga formuleringar istället för att uttrycka alltför komplexa, teoretiskt och analytiskt krävande sammanhang. En sådan pragmatisk ansats kan i bästa fall vara lättare att förstå för en bredare publik, men för med sig två problem, så Brunila och Hannukainen. Till att börja med riktas uppmärksamheten i forskningsresultaten inte längre på de kritiska och analytiska diskussionerna kring varför frågeställningen överlag har undersökts och i vems intressen det sker. Det i sin tur betyder att de enkelt formulerade forskningsresultaten framstår som etiskt och politiskt neutrala. Forskarens uppdrag förvanskas på det viset lätt till att snarare bemöta finansierarens önskemål än att bidra med insiktsfull ny kunskap kring en viss fråga (ibid., s. 914, se även kap. 6). Lika tydligt är forskarna medvetna om vilka forskningsmetoder som föredras i vilka publikationskanaler, vilka nyckelord som får mest uppmärksamhet och hur man borde anpassa sitt uttrycks sätt för att få fler publikationer. Intervjumaterialet antyder att äldre forskare tacklar spänningen mellan den egna ambitionen som kritisk granskare och det som förväntas av en genom att individuellt ta avstånd från yttre påtryckningar, medan yngre forskare, till exempel doktorander, tydligare anammar identiteten som en akademisk entreprenör som erbjuder sina tjänster åt yttre intressenter och deras agenda (ibid.).

I dessa korta nedslag i tre olika pedagogiska arbetsfält syns det att den pedagogiska verksamheten har fått ett dubbelt uppdrag: Å ena sidan gäller det att förbereda adressaterna på ett liv på Marknaden, med stort M. Marknadens logik kräver att man ständigt är beredd på att utvärderas, söka nya jobb och tävla mot andra. Det kan hända att man plötsligt ser sig konkurrera mot dem som just har varit ens kollegor efter att företaget gick i konkurs, eller att konkurrera mot nya privata aktörer där den egna professionella utbildningen och behörigheten antingen är efterlängtd, eller lika lätt kan vara en konkurrensnackdel mot billigare arbetskraft. Infödda spelas ut mot ”billigare” invandrare som befinner sig i ännu mer prekära livssituationer. Eller så tävlar man sist och slutligen alltid mot sig själv när man behöver presentera sig som någon som utan avbrott kan och vill optimeras och anpassas (jfr även Solberg 2021). Å andra sidan får pedagogisk verksamhet rollen att fånga upp dem som tävlingslogiken per definition producerar, förlorarna i det företagsamma samhället och på den globala marknaden (studie 2). Här utvecklas stödprogram som ska hjälpa dem som redan i viss grad passar in i de rätta kategorierna för att få rätten till samhälleligt stöd. I värsta fall formar de olika socialpedagogiska programmen en cirkel; olika aktiviteter och program kan upprepas och utvecklas om och om igen, när personen inte lyckas ta sig ”ut” ur den, det vill säga in i arbetslivet, och så länge marknadens narrativ lägger skulden på den enskilda individen som ”uppenbarligen” presterar bristfälligt.

Marknadsanpassningen av utbildningssystemet har medfört en rad effekter som står i direkt motsättning till läroplanens värdegrund (när man tänker på exemplet med friskolorna i Sverige) och de färdigheter som medlemmar i ett demokratisk styrt samhälle behöver. Den marknadsliberala logiken står bokstavligen i vägen för sig själv när den appliceras på verksamheter som i grunden präglas av behovet av relationer, ömsesidighet, dialog, tillit och omtanke. De principer med vilka man vill förverkliga marknadsanpassningen av skolan (mindre nationellt statligt inflytande, kvalitet genom konkurrens) är redan på grund av den egna logiken i strid med läroplanens anda att förverkliga det demokratiska uppdraget i bildningsväsendet. Erfarenheterna från 2000- och 2010-talet visar på dess otillräcklighet, men har inte lett till en vändning i skolpolitiken. Idag multiplicerar sig dessa problem genom ytterligare inblandning av privata intressen där till exempel internationella teknikbolag påverkar elevernas lärande och skolans verksamhet (se t.ex. Valkonen m.fl. 2024; Ideland 2021a, 2021b; Bergviken Rensfeldt & Player-Koro 2020).

En jämförande studie av Dovemark m.fl. (2018) visar att dessa problem inte är begränsade till Sverige och Finland. De kan ses i alla de utbildningspolitiska

områden i Norden (och världen) som under de senaste decennierna underkastats marknadsanpassning. De olika nordiska länderna har visserligen applicerat olika praktiker som ibland beskrivs som avreglering, marknadsanpassning eller ibland som privatisering, så att det är svårt att jämföra deras inverkan på utbildningssystemet och dess kvalitet. Men Dovemark m.fl. sammanfattar sin studie med att ifall fler reformer genomförs som för utbildningssystemen mot ”vanliga metoder för avreglering, marknadsanpassning och privatisering” (ibid., s. 15), kan man förvänta sig att se en större segregering i alla nordiska länder. Dovemark m.fl. skrev ännu 2018 att baksidorna av marknadslogiken ännu inte är så dramatiska som i andra länder globalt sett, men diskussionen om gängrelaterat våld i förorterna i både Sverige och Finland visar på ett allt större behov att bygga lokala och regionala gemenskaper. Många utbildningspolitiska reformer skapar dock snarare incitament som urvattnar gemenskaper, och enskilda sociala grupper spelas ut mot varandra.

Enligt Arendts beskrivning måste den situation som den marknadsutsatta pedagogiken befinner sig i ses som ett problematiskt tecken som tyder på en ideologisering av marknadsliberalismen. Den marknadsliberala utgångspunkten att alla verksamheter vinner på att lyda under marknadens logik (kostnadseffektivitet, bättre kvalitet genom konkurrens) verkar inte längre prövas för att se om konkurrenständande och (ensidig) strävan efter kostnadseffektivitet faktiskt passar den verksamhet som den appliceras på. Marknadens logik tas istället som den grundläggande förutsättningen för mänsklig och social samverkan. Man utgår helt enkelt från att alla samhällsliga verksamheter bör lyda under marknadens logik. Dessa ideologiserade grundantaganden som är verksamma i bakgrunden, undergräver nödvändiga diskussioner där olika alternativ och argument skulle kunna avvägas med öppet sinne.

3.6 Att sälja sin pedagogiska själ

Som hantlangare i ett samhälle som domineras av marknadsliberal logik hamnar både institutioner som skolor samt pedagoger och elever/studerande i kläm. Den pedagogiska praktikens grunder skakas så fundamentalt att dess genuina pedagogiska, demokratiska och medborgerliga uppdrag står på spel. Henry Giroux, som starkt kritiserar *knowledge capitalism* inom den pedagogiska diskussionen, sammanfattar: ”Nyliberalismens konkurrensideologi dominerar nuförtiden de politiska beslut som strukturerar och bestämmer över offentliga rum som skolor. Skolor fråntas på så sätt sin medborgerliga och demokratiska uppgift och överlämnas till marknadens logik” (Giroux 2013, s. 11). Lars Løvlie

skriver att det har uppstått en konflikt mellan en administrativ och en pedagogisk tradition, och att den ofta beskrivs som en intressekonflikt. Han menar dock att det snarare är frågan om en konflikt mellan två mycket skilda kulturer: en styrningsideologi och en pedagogisk kultur (Løvlie 2020, s. 31). Stephen Ball skrev redan 2003 att omförhandlingen av pedagogens handlingsutrymme mellan de krav som en marknads- och serviceorienterad affärskontext ställer och de grundläggande yrkesmässiga värderingarna liknar en kamp om inget mindre än ”lärarens själ” (Ball 2003, s. 216).

Dessa beskrivningar kan låta överdrivna. Men dramatiken i rösterna vittnar om att pedagogikens kärna, den pedagogiska relationen mellan läraren och eleven, är hotad. Pedagoger och de pedagogiska institutionerna befinner sig inte bara i ett brytningsskede där de behöver anpassa sin verksamhet till nya administrativa finansieringsmodeller. Marknadsanpassningen av pedagogiskt arbete skapar existentiella lojalitetskonflikter och korrupperar pedagogikens anda. Hur ska man förstå detta?

Många analyser av de yrkesmässiga konflikter som uppstår för lärare i den marknadsanpassade eller marknadsutsatta skolan skiljer, i enlighet med Freidson 2001, mellan en byråkratisk, en professionell och en marknadsorienterad logik (t.ex. Hultén & Lundahl 2019; Lundström & Parding 2011). Fredriksson (2010) beskriver en ytterligare logik som han kallar för brukarorienterad. Med dessa kategorier kan man synliggöra olika grader av autonomi i lärarens handlingsutrymme samt de ofta motstridiga krav som åligger läraren i egenskap av anställd och yrkesutövare. Lundströms sammanfattning av sina tre intervjustudier med gymnasielärare visar att deras position i utbildningssystemet har förskjutits. Lärarnas professionella handlings- och beslutsutrymmen har krympt på grund av den ökade hierarkiska strukturen, i vilken man styr genom ökande kontrollmekanismer och ansvarsutkrävande. Han talar om ”en organisatorisk professionalism” där lärare förväntas leverera ”testad, mätt och rankad ämneskunskap” (Lundström 2018, s. 51). Texterna i antologin *Skolan, marknaden och framtiden* (Dahlstedt och Fejes 2019) bekräftar och dokumenterar detta i tydlig omfattning även för andra skolpedagogiska fält.

Dessa olika logiker, den byråkratiska, professionella och marknadsorienterade logiken som konkurrerar om lärarens uppmärksamhet, fångar enligt mig emellertid inte konfliktens kärna. Många av analyserna koncentrerar sig på lärarnas utmaningar i att navigera mellan byråkratisk regelstyrning, marknadsorienterad kundtillfredsställelse och den egna professionella stoltheten och autonomi. Dessa konfliktlinjer berör relationen mellan läraren och hans statliga eller privata institutionella uppdragsgivare, alltså en relation som kan

beskrivas ”som ett kontrakt mellan professionen och samhället, ett kontrakt som innebär att professionen får förtroendet att utöva yrket (och därmed autonomi) i utbyte mot expertis och hög kvalitet på arbetet för klientens bästa” (Lundström 2018, s. 35, egen kursivering). Här finns många yrkesetiska fallgropar som är värda att analysera närmare. Men dessa är sekundära. Låt mig förklara.

Erich Weniger diskuterade för knappt 100 år sedan att det finns skillnader i kravet på att pedagogik borde ses som ett autonomt verksamhetsområde i samhället (Weniger 1929/1975). Weniger skiljer mellan tre områden i vilka pedagogikens autonomi visar sig: a) i den pedagogiska handlingen själv, b) inom de pedagogiska institutionerna och det pedagogiska yrket, samt c) i den pedagogiska vetenskapen (Weniger 1975, s. 15). Autonomi i dessa områden är internt relaterad, men den mest grundläggande är den första, pedagogens autonomi i den konkreta, pedagogiska handlingen. De andra två hämtar sitt berättigande ur den första formen av autonomi. Weniger resonerar som så, att autonomi för den handlande pedagogen inte till att börja med krävs för pedagogens egen skull. Pedagogisk autonomi uttrycker snarare pedagogens ansvar att värna om elevens/studerandens integritet och att skydda hen från tänkbara externa intressen som försöker få makt över den växande människan. Weniger skriver att autonomi är ”det yttersta medlet för att bevara människans frihet och värdighet inför absolutistiska maktanspråk” (ibid., s. 12f). Dessa kan komma från såväl ett statligt-politiskt, religiöst-kyrkligt som ekonomiskt håll. Han påpekar att det finns ett ”trots allt” eller ett ”ändå” som präglar pedagogens handlingar. Det åligger ett krav på läraren att ”ändå” anstränga sig helhjärtat och att bemöda sig om elevens bästa, oberoende av om till exempel rådande samhällseliga intressen anser att eleven kommer att vara anställningsbar eller inte (min tolkning, tidsanpassade översättning av Wenigers ord *unbrauchbar*), eller oberoende av om vetenskapliga teorier enbart visar liten sannolikhet för att ens pedagogiska handlingar ska lyckas. Pedagogens autonomi behövs för att försvara elevens okränkbara rätt att existera för att kunna bli den hen vill och kan bli, just när ”inget offentligt intresse längre finns gentemot henne” (1975, s. 18). Kravet på pedagogisk autonomi uttrycker på det viset pedagogens etiska förpliktelse att värna om sina elevers väl ”även under hinder och svårigheter” (Weniger 1975, s. 18). Den pedagogiska autonomin i handlingen är enligt Weniger både möjlig och nödvändig, just i situationer av institutionell ofrihet när till exempel kraftfulla strukturer i undervisningssystemet eller anställningsförhållanden pressar pedagogen att instrumentalisera eleven för andras, externa intressen (ibid., s. 16; för en diskussion se Schaffar 2009, s. 150ff).

Den pedagogiska relationen vilar alltså på insikten om att läraren har ett särskilt ansvar när fostran av nästa generation överlämnas i förtroende till pedagogen, respektive när den vuxna studenten överlämnar sig själv i pedagogens händer. Det är en mycket grundläggande, existentiell ansvars- och tillitsrelation som inte fångas av varken kund-, klient-, brukar- eller medborgarbegreppen. Pedagogens uppdrag handlar aldrig bara om att uppfylla några på förhand uppställda kunskaps-, färdighets- eller examensmål, vare sig de kommer från staten, religiösa samfund, marknaden eller från elever/föräldrar som förstår sig själva som pedagogens kunder. Snarare kännetecknas det pedagogiska uppdraget av både professionell expertis, medmänsklighet och omsorg (Løvlie 2020, s. 7).

I den marknadsanpassade och marknadsanpassande skolan kryper marknadens logik in i denna pedagogikens kärna. Den griper tag om tilliten som borde finnas mellan eleven och läraren, och den riskerar försätta läraren i en lojalitetskonflikt. Denna konflikt går bortom den osamstämmighet mellan olika intressen i lärarens arbetssituation som de flesta analyser beskriver, såsom kravet att ägna sig åt marknadsföring eller inte. Dessa situationer upplevs enbart som konflikter så länge man förstår att lärarens fokus *borde* vara odelat riktat på elevens bästa. De konflikter som många studier dokumenterar handlar om att läraren är tvungen att avväga, kompromissa och välja mellan det egna professionella pedagogiska uppdraget och dess implicita etiska krav att värna om elevernas integritet å ena sidan, och en egen existentiell oro över inkomst och arbetshälsa å andra sidan.

När till exempel skolans framtida vara eller icke-vara mäts med hjälp av de betyg som läraren ger sina elever, torpederas lärarens och elevens grundläggande relation till varandra. Lärarens bedömning av eleverna riskerar att förskjuta fokus från den pedagogiska relationen mellan lärare och elever till att snarare handla om skolans attraktivitet och kvalitetsresultat. Eleverna, som är tvungna att lita på att deras lärare gör sitt yttersta för att de ska kunna utveckla sig för sin egen skull, sviks när bedömningen inte i första hand handlar om kvaliteten i *elevernas* lärande, utan om att betygen kryddas (om inte korrumpas) av lärarens och skolans egna behov att utåt signalera en framgångsrik bild av sig själva (Hultén & Lundahl 2019, s. 266 och 275).

Risken att vitsorden blir högre än den verkliga kunskapsnivån i ett marknadsanpassat utbildningssystem är inte i första hand att detta producerar felaktiga siffror om skolans kvalitet (se t.ex. Carlbaum 2019; Lundström 2018, s. 42; Hultén & Lundahl 2019, s. 270). Problemet är att betygsinflationen strider mot elevernas rätt att få en ärlig, transparent och rättvis bedömning av sina faktiska kunskaper. Eleven/studenten (och i förlängningen samhället) behöver kunna lita på att en godkänd prestation faktiskt betyder att hen har tillräckliga

kunskaper och färdigheter. Men marknadslogiken skapar ogynnsamma arbetsvillkor. Å ena sidan får den egna pedagogiska institutionen som man jobbar i sin huvudsakliga finansiering genom att attrahera högpresterande elever, genom maximerat antal utexaminerade studerande och nöjda kunder. Å andra sidan växer lärarens arbetsbörda på grund av det ökade kravet på administrativ dokumentation eller ytterligare marknadsföringsuppgifter i skolan. Dessa arbetsvillkor skapar skäl för lärare att godkänna en elev enbart för att hen inte längre har tid att på riktigt bry sig om kvaliteten i alla elevers lärande. Risken finns att lärare validerar tidigare förvärvat kunskap för lätt, eller godkänner någons prestation för att både bli av med de arbetsuppgifter som en elev med bristfälliga kunskaper skapar och för att kunna uppfylla skolans/institutionens krav på tillräckliga resultat. Att godkänna undermåliga prestationer verkar då som en win-win-situation för alla parter.

Läraren hamnar i kläm. Hen bär ansvaret för att bygga upp den pedagogiska relationen mellan läraren och eleven, en relation som behöver vila på tillit. Tillit är något som man enbart kan förtjäna, inget man kan kräva eller skapa genom institutionella strukturer. Lärarens pedagogiska ansvar kräver att hen fokuserar på eleven och hens väl, och på att förmedla en så solid, sann och djup kunskapsnivå som det bara går. Men lärarens uppgift som arbetstagare i ett vinstorienterat företag ligger i att försöka tjäna företaget så effektivt som möjligt med det som skapar lönsamhet. ”Lärarna tvingas vara mer eller mindre marknadsorienterade, vare sig de vill eller inte och de behöver kompromissa med professionella avgöranden, till exempel beträffande arbetsuppgifter, tidsprioritering och inriktningen att mäta och ranka resultat” (Lundström 2018, s. 52). Det som Lundström beskriver som att läraren är ”tvungen att kompromissa” tyder på att de intervjuade lärarna är (smärtsamt) medvetna om att de med öppna ögon sviker elevernas tillit och sitt ansvar för dem. De uttrycker att de skulle kunna göra ett bättre pedagogiskt jobb för eleverna och deras framtid. ”Jag har varit med om att ordna med massor av sådana skithäftiga grejer, det här med främlingsfientligheten som vi hade hela dagen, temadagar, vi har ingenting idag, det finns 'nada'” berättar en lärare i Lundströms studie (2018, s. 44). Men, konkluderar Lundström, marknadslogiken lämnar ”ofta inget utrymme för förhandling eller motstånd eftersom den i slutändan handlar om skolans, programmets och/eller anställningens fortlevnad” (Lundström 2018, s. 52).

Lundström konstaterar att situationen förstås inte är svartvit och att det förekommer olika lokala variationer i skolor, koncerner och kommuner. Ändå är den övergripande bilden den att de olika reformerna (marknadisering, kultur av ökad granskning och decentralisering) har reducerat pedagogernas

handlingsutrymme och professionella frihet (jfr också Carlson & Jacobsson 2019, s. 108). Lärarnas position i utbildningssystemet och i det egna klassrummet har förskjutits. ”Makt och kontroll har överförts till andra och utrymmet för lärarens professionella avgöranden har krympt beroende på stärkt hierarki, resultatstyrning, kontroll och ansvarsutkrävande” (Lundström 2018, s. 51; även Allelin & Sernhede 2022).

Homo oeconomicus försöker som bäst ta plats i pedagogens själ. Människobilden som ligger till grund för beteendevetenskapliga ekonomiska teorier om mänskliga handlingar utgår från att människans handlingar är ett individuellt kalkylerande med de konsekvenser som man kan förvänta sig, ett avvägande av de för- och nackdelar som uppstår för en själv på grund av de egna handlingarna (jfr Amaral m.fl. 2019, s. 280). Ball skriver:

När den är som mest instinktiv och intim omfattar nyliberalismen en transformering av sociala relationer till beräkningsbarheter och utbyten, det vill säga till kategorier som fungerar på marknaden. På så sätt kommodifieras den pedagogiska verksamheten, till exempel i ekonomiserade tankesätt om studerandenas värde, genom prestationsrelaterad lönesättning, resultatstyrning, flexibilitet och arbetskraftsersättning. (Ball 2012, s. 29)

Det är sådana kalkylerande avväganden som en lärare tvingas göra, mer eller mindre medvetet. I bästa fall kan pedagogen kanske intala sig att hen fortfarande förmår skilja mellan sitt pedagogiska uppdrag och de ekonomiska krav som åligger hen. Men kommer det att räcka i längden?

Lars Løvlie skriver att reflektionen kring vårt uppdrag har blivit utmanande, då språket i styrdokumentet som till exempel använts i det reformarbete som genomförs i Norge, inte längre är pedagogiskt. Man talar inte om lärare och barn. Det är snarare processer, resurser, brukarnas trivsel och nöjdhet, analyser, dokumentation och kontroll som det norska ”moderniseringsprojektet” i skolan handlar om. Bornemark talar i detta sammanhang om ett kolonialiserande av vårt språk (2018, s. 62). Dahlstedt m.fl. (2019), som har undersökt vad som händer på gymnasieämbetsnämnderna i fem större städer i Sverige, gör liknande reflektioner. ”När skolmarknadens aktörer möts som köpare och säljare förändras inte bara deras inbördes relation, utan också värdet av och syftet med det som förhandlas, det vill säga utbildning” (Dahlstedt m.fl. 2019, s. 241). De konstaterar att fast arrangörerna försöker undvika att en alltför tydlig stämning av ren reklam sprider sig i mässhallarna, är det ändå tydligt att ”elever och lärare tilltalas utifrån ekonomiska principer och värden”. Mässan, där olika aktörer samlas för att träffa och värva sina framtida kunder, utgör ”både ett konkret och symboliskt uttryck

för marknadslogikens dominerande roll på utbildningens område”. För de framtida eleverna ter sig ”kunskaper och utbildning närmast som ett slags investering som eleverna behöver för att kunna hävda sig i konkurrensen”, medan sättet på vilket skolorna erbjuder och säljer sina tjänster inte lyckas dölja att ”skolornas intressen tycks prioriteras på bekostnad av elevernas” (Dahlstedt m.fl. 2019, s. 242). De avslutar med frågan: ”Här [på gymnasieämnessorna] riskerar idéerna om valfrihet och ekonomi att ytterligare förstärka skillnader mellan marknadens vinnare och förlorare och att göra dessa skillnader legitima. Frågan som aktualiseras är här: Vem vinner på det?” (Dahlstedt m.fl. 2019, s. 242).

3.7 Ett uppdrag till den professionella pedagogiska praktiken

Studier av lärarnas upplevelse i den marknadsorienterade skolan är viktiga för att förstå hur grundläggande reformen griper tag i lärarnas professionella självförståelse, och hur lärare försöker leva upp till de egna etiska värderingar som strävar efter professionell uppriktighet (se även Bergdahl & Langmann 2017). Kravet att en lärare bemödar sig helhjärtat om sina elever för deras egen skull är ett av de väsentliga kännetecknen på det pedagogiska arbetet. Att så inte alltid sker är en sak. Problemet nu är emellertid att själva de institutionella ramarna inte längre ger möjlighet till genuin pedagogisk handling. På en marknadsanpassad pedagogisk arbetsplats är läraren tvungen att för sin egen existentiella överlevnads skull se på eleverna och deras prestationer ur ett instrumentellt perspektiv. Lärarens blick och avsikt frestas att inte längre vara uppriktigt intresserad av enbart deras väl. Eleverna är alltid samtidigt ett medel för hen att säkerställa den egna arbetsplatsen och inkomsten. Det har skett tidigare också, men nu är detta satt i system, det vill säga sveket gentemot eleverna och den pedagogiska relationen är inbyggt i de institutionella ramarna som läraren arbetar i. Løvlie skriver att de senaste årens utbildningsreformer har skapat en paradoxal situation i klassrummet. Läraren i klassrummet är visserligen närvarande, men närvaron är samtidigt opersonlig.

Den nya läraren behöver disciplinera med hjälp av verktyg, inte genom sin person. Hon hävdar sin auktoritet, men det är knappast hennes egen, det är verktyget som talar. Det skapar stress för henne och förvirring hos eleverna. Talar hon för sig själv eller för systemet; håller hon bara på med formellt kallprat? (Løvlie 2020, s. 32)

Den pedagogiska relationen som baserar sig på ömsesidig tillit och pedagogens ansvar spjälkas upp i sin kärna, så att det uppstår en klyfta mellan

identitetsskapande och instrumentella motiv för pedagogens handlingar (jfr Løvlie 2020, s. 43).

Ett uppdrag till den pedagogiska praktiken som följer dessa insikter är att komma ihåg att den egna professionella autonomin får sin legitimitet ur ansvaret som man har för sina elever och studerande. Det kan vara en insikt som leder till intressekonflikter med den egna arbetsgivaren. Att stå upp för elevens rätt att bli bemött med genuina pedagogiska motiv, och inte som vinstgenererande kund, kräver mod och kollegialt och samhälleligt stöd. Som enskilda lärare och som kollegier behöver vi förbli lyhörda för retoriska gester som kräver anpassning till förment givna strukturer. Som pedagoger bär vi ett stort ansvar att fostra ett öppet och kritiskt förhållningssätt i eleverna och studerandena som visar sig även i hur vi lever dessa värderingar på vår egen arbetsplats. Kollegor behöver förstå att konkurrensens logik spelar ut oss mot varandra. Argumentet att konkurrens ökar kvaliteten behöver ifrågasättas när det är elevernas utbildning och samhällets bildningsnivå som lider. Som praktiserande pedagoger behöver vi höja rösterna när elever och studerandena sviks och ifrågasätta ideologiseringen av den pedagogiska verksamheten.

bell hooks skriver i förordet till sin bok *Teaching Community. A Pedagogy of Hope* (Att undervisa för gemenskap. Hoppets pedagogik) (2003) att det inte räcker att visa hur vissa offentliga narrativ är problematiska eller till och med felaktiga. När vi enbart pekar ut problem finns risken till cynism som snarare spelar de problematiska verksamhetslogikerna i händerna. På samhällelig nivå behövs därför snarare en politisk massrörelse som kämpar för att upprätthålla förutsättningen för demokrati och rätten till genuin (ut)bildning. I våra klassrum visar sig detta i vår attityd mot vårt uppdrag. Med hänvisning till Mary Grey skriver hooks: ”Den pedagogiska professionen är alltid rotad i hopp. [...] Hopp förmår töja gränserna för vad som är möjligt. [...] Att leva i hopp säger oss ’Det finns en utväg!’ även från de farligaste och mest desperata situationerna” (hooks 2003, xiv). hooks påpekar att den största faran som vi möter idag i våra utbildningssystem är förlusten av gemenskap. Det är en förlust som inte bara handlar om närheten till dem som vi undervisar eller jobbar med, utan en förlust av relation och närhet till världen bortom våra pedagogiska institutioner.

Jag återkommer till dessa insikter i del III.

4 HOT, ÅNGEST OCH KRISBEREDSKAP

4.1 *Soft governance* – former av påverkan utan direkt politisk makt

Övernationella organisationer som OECD, EU, UNESCO och Världsbanken har sedan 30–40 år präglat den internationella pedagogiska debatten allt starkare (Wahlström 2016). Knappt någon annan organisation har blivit så inflytelserik som organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) (Trumberg 2019; Wahlström 2016; Rinne & Ozga 2011). OECD är en mellanstatlig organisation, i vilken (för närvarande) 38 länder samarbetar kring ekonomiska och sociala frågor. Medlemsländerna är huvudsakligen de länder som globalt sett har den högsta inkomsten per invånare. Deras gemensamma fokus är en strävan efter demokrati och marknadsekonomi. Genom att analysera, evaluera och rangordna data som anses ha ekonomisk relevans skapar OECD ett forum där de olika medlemsländerna kan jämföra olika policystrategier, söka bästa möjliga praktiker för att lösa liknande samhällsliga problem och ömsesidigt koordinera ett ekonomiskt och politiskt samarbete. Analyser av omfattande studier utmynnar i regel i gemensamma rekommendationer som orienterar sig efter marknadsliberala värderingar, som till exempel att jobba för en flexiblare internationell arbetsmarknad och en fri varu- och finansmarknad (OECD 2023).

Olika former av sådan lobbyverksamhet utövar inflytande på den offentliga synen på vad som är våra politiska och ekonomiska problem idag. De griper inte bara tag i det offentliga narrativet och sätter agendan för vad som anses vara relevant att tala om och sträva efter. Påverkan går djupare i offentlighetens

värderingar och uppfattningar om vad som kanske har varit viktig tidigare, men som med tanke på den globaliserade ”verkligheten” nu behöver omvärderas.

Det finns många olika utredningar av hur marknadsliberala tankar systematiskt har spridits under de senaste decennierna. Stephen Ball (2012) kartlade för det pedagogiska områdets del redan för över 10 år sedan hur olika lokalt och globalt verksamma tankesmedjor och övernationellt agerande nätverk har utvecklats för att på bred front påverka nationella politiska beslut. Enligt Ball har de olika aktörerna och nätverken skapat ett nytt politiskt rum i vilket beslut diskuteras, påverkas och fattas. Inom den akademiska debatten talar man om ”soft governance”, och skiljer det från ”hard governance”, där politiska organ har legitimitet att fatta direkta politiska beslut. Dessa nya politiska rum befinner sig ”någonstans mellan multilaterala organ, nationella regeringar, icke-statliga organisationer, tankesmedjor och intressegrupper, konsulter, sociala entreprenörer och internationella företag, i och bortom de traditionella arenorna i vilka beslutsfattande äger rum” (Ball 2012, s. 10). Här skapas en blandning av byråkratiska och nätverks-lobbyistiska strukturer som är verksamma bortom de officiella demokratiska hierarkierna och principerna. I dessa nya policyprocesser förändras hela idén med nationalstaterna (jfr också Kiesi 2023).

OECD har ingen politisk makt att genomföra beslut i de enskilda medlemsländerna och hade till att börja med inte heller en tydlig agenda kring utbildningsfrågor. För ca 20–30 år sedan skulle utbildningspolitiska frågor ha kunnat ligga närmare andra internationella organisationer som till exempel UNESCO (Rinne & Ozga 2011, s. 69). Ändå har OECD blivit en av de drivande krafterna i den globala diskussionen kring utbildningspolitiska frågor, genom att aktivt ha genomfört storskaliga jämförande undersökningar och projekt. Mest uppmärksammat i OECD:s utbildningspolitiska arbete är PISA-mätningarna (*Programme for International Student Assessment*), som sedan 2000 genomförs vart tredje år och jämför och rangordnar effektiviteten av de deltagande ländernas utbildningssystem. PISA-studierna har diskuterats i stor omfattning under alla år som de genomförts (se t.ex. Steiner-Khamsi 2019; Addey m.fl. 2017; Sjøberg 2016; Meyer & Zahedi 2014). Jag återkommer i studie 5 till PISA och vill här till att börja med ta upp ett annat av OECD:s utbildningspolitiska projekt.

År 2001 publicerade OECD ett material om utbildningens framtid med titeln *Schooling for Tomorrow* (Utbildning för morgondagen). Materialet var menat som ett diskussionsunderlag för att stimulera till funderingar och diskussion bland centrala utbildningspolitiska och pedagogiska aktörer på alla nationella och internationella nivåer. Frågan var hur sannolika, men även hur önskvärda, olika framtida utvecklingsscenarier är. I *Schooling for Tomorrow* presenteras sex

möjliga framtida scenarier för morgondagens skolutveckling (OECD 2001a). I september 2020 publicerade OECD en uppföljning, med titeln *Back to the Future of Education* (Tillbaka till utbildningens framtid) (OECD 2020) och presenterade denna gång fyra möjliga scenarier för framtidens utformning av utbildningen.

Det som gör materialet intressant är dess uttalade avsikt. Med hjälp av bland annat dessa fiktiva scenarier försökte man ”förse beslutsprocessen med information. [...] Detta görs mest effektivt när man stimulerar dialoger på de nivåer av processen och bland de involverade som innehar centrala strategiska positioner inom förändrings- och beslutsprocessen” (OECD 2001a, s. 97). Även uppföljningen av projektet 2020 inbjuder uttryckligen så många parter i samhället som möjligt. ”Oavsett om det är föräldrar eller elever, lärare eller pedagogiska ledare, forskare eller beslutsfattare, har den här boken skrivits för alla dem som vill tänka på de möjliga framtider som ännu inte har inträffat för att delta i formandet av framtiden så som den sedan kommer att gestalta sig” (OECD 2020, förordet).

Beskrivet på det här viset är syftet med materialet en välkommen del av den demokratiska processen, där man tillsammans väger mellan olika politiska beslut som helt konkret kommer att leda till olika framtida verkligheter. Vid närmare läsning finns dock anledning att undra var gränsen går mellan ett inlägg som avser stöda den demokratiska diskursen, och var en text snarare borde förstås som ett uttryck för en lobbyorganisation som marknadsför sitt politiska program. Detta i sin tur utmanar frågan när exakt man överskridit den gräns där innehållet och stilen i ett budskap snarare borde klassas som propaganda (Henderson & Braun 2016). Alla dessa former av intressestyrd kommunikation strävar efter att nå en så bred publik som möjligt och försöker målmedvetet vinna gehör för sitt budskap. När jag i det följande beskriver och diskuterar OECD:s *Schooling for Tomorrow*, är mitt mål inte att *avgöra* huruvida detta material kan eller inte kan klassas som propaganda. Snarare vill jag lyfta fram karakteristiska drag av en kommunikativ praxis som många samhällsanalytiker från olika vetenskapliga håll beskriver som problematisk för demokratiska strukturer och mänskliga gemenskaper. Innan jag återkommer till denna fråga, presenterar jag först några tankar om vad propaganda är, varefter jag går igenom olika aspekter av OECD:s material. Det är förstås inte möjligt att beskriva de faktiska effekterna som just detta material har haft på de enskilda nationella diskurserna, men mycket liknande tankar, formuleringar och argument kan hittas utbrett i olika utbildningspolitiska framställningar.

4.2 Vad är propaganda?

Propaganda är en kommunikativ praktik som utvecklar och sprider ideologier. Hannah Arendt skriver att en ideologi kan förstås som en idé (ett antagande) som inte längre blir ifrågasatt (studie 3). En idé blir dock inte bara slumpmässigt eller av sig själv ett icke-ifrågasatt grundantagande. Det behövs tydliga och omfattande ansträngningar tills vissa antaganden blir så normala i våra dagliga tanke- och talesätt att inte heller motsatta erfarenheter längre utmanar dem. Propaganda är då medlet med vilket ett antagande kan ideologiseras och spridas. Propaganda är målmedveten påverkan av det offentliga narrativet, där man strukturerar allmänhetens idéer om vad som är möjligt och önskvärt att göra (Dale m.fl. 2016; även Ball 2012). I fall där propagandan lyckas kan den logiska strukturen kring ett visst antagande (Arendt: idé-logik, det vill säga ideologi) börja dominera även verksamheter som uppenbart skadas av den illa lämpade strukturen.

Det kan vara förhållandevis lätt att se hur en ideologi sprider sig med hjälp av propaganda som griper tag i en allt större allmän opinion när det handlar om andra länder, andra historiska skeden eller andra politiska kulturer. Betydligt svårare är att känna igen ideologiserade antaganden inom den egna kulturella och politiska horisonten. Intressant nog har de vetenskapliga discipliner som traditionellt ägnat sig åt analyser av olika kommunikativa former (studier av språk, litteratur och retorik) tappat propaganda som en problematisk genre ur sikte (Henderson & Braun 2016, s. 8). I antologin *Propaganda and Rhetoric in Democracy. History, Theory, Analysis* (Propaganda och retorik i demokratin. Historia, teori och analys) söker Gae Lyn Henderson och Mary Jean Braun därför bidra till att återuppta diskussionen. De undersöker sådana mönster som står i vägen för att ta emot och agera på basis av rationella argument, det vill säga de undersöker hinder till den sortens frigörelse som demokratiska samtal strävar efter. Enligt dem är propaganda en ”specifik diskursiv praxis av administrerad demokrati [...] som hindrar eller stänger ner diskussioner, respons, förfrågningar, utbildning, information och överläggning” (Henderson & Braun 2016, s. 3).

Begreppet ”administrerad demokrati” (”managed democracy”) har blivit ett nyckelord inom den akademiska diskussionen. Administrerad demokrati betecknar sådana kommunikativa praktiker inom demokratiska samhällen där privata aktörer och organisationer målmedvetet påverkar allmänhetens grundläggande syn på sin omvärld för att lättare kunna fabricera en viss politisk opinion inför konkreta val. Henderson och Braun nämner att vanliga logiska argumentationsfel, politisk snedvridning, demagogi och ”doublespeak” är de

retoriska medel med vilka offentligheten kan manipuleras. *Doublespeak* är ett nyskapat begrepp inspirerat av George Orwells *newspeak* och *doublethink*. William Lutz beskriver *doublespeak* som ”ett språk som får det dåliga att verka bra [...] det negativa att verka positivt [...] det obehagliga att verka attraktivt, eller åtminstone acceptabelt. Det är ett språk som undviker eller flyttar ansvar. [...] Det är ett språk som döljer eller förhindrar tankar” (Lutz 1991, s. 17).

Redan 2008 skrev Sheldon Wolin i sin bok *Democracy Incorporated. Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism* (ungefär: Demokrati som kapitalbolag. Administrerad demokrati och den omvända totalitarismens anda) att dagens globalt agerande företag och organisationer använder sig av en kombination av ”vetenskap, teknologi och kapital” för att omdefiniera medborgarskapet till ett ensidigt mottagande av intressestyrda budskap. Medborgarna behandlas enligt Wolin i många avseenden snarare som objekt för manipulation än som självständiga politiska aktörer (ibid., s 132). I *Deliberative Acts. Democracy, Rhetoric and Rights* (Deliberativa handlingar. Demokrati, retorik och rättigheter) (2013) beskriver Arabella Lyon några av strategierna inom denna globaliserade propagandistiska praktik. Hit hör enligt henne försöket att underminera de demokratiska strukturerna inom (national)statens område, där idealet av en gemenskapsbyggande demokrati angrips och hånas. Istället presenteras en individualistisk och hedonistisk världsbild med allas obegränsade rätt till konsumtion (ibid., s. 9). Hon beskriver att de nya sociala massmedierna spelar en avgörande roll i de olika formerna av masspåverkan inom demokratier. De tillhandahåller de tekniska medlen som både sprider budskap och samtidigt skapar polarisering (Lyon 2013, s. 9f).

Även inom den sociologiska och samhällsvetenskapliga litteraturen saknas försök till analyser av propaganda som ett explicit fenomen. Istället för att direkt tala om propaganda kan man dock se att ideologibegreppet har utvecklats mot en förståelse som inkluderar de kommunikativa strukturer med vilka den rådande självförståelsen i samhället påverkas och styrs (Freedon 2003). Sedan Antonio Gramsci (1891-1937) har ideologi allt mer uppmärksammats som en kommunikativ verksamhet med vilken konsensus i åsikter och världssyn fabriceras hos stora delar av befolkningen. För honom träder en ideologi inte först i kraft genom utövande av statlig makt eller en härskande klass makt över olika andra grupper. Snarare uppmärksammar Gramsci hur den ideologiserade, meningsskapande strukturen träder in i människornas dagliga liv genom olika språkliga och kulturella uttryck. Centralt är att det inte behöver ske med hjälp av direkt förtryckande metoder, utan allt mer genom att erbjuda illusionen av egna val, som utåt sett verkar bygga på fri vilja och egen övertygelse (Freedon 2003).

I sin extrema form kan det offentliga samtalet påverkas av vilseledande, eller direkt falska, nyheter och fakta. De påståenden och argument man sprider har i dessa fall bristfällig eller ingen innehållslig hållbarhet. Att enbart upprepa lögnerna många gånger kan till slut få olika följder. Det kan få fler och fler att börja tro på dem, eller fler och fler att avtrubbas från att alls söka efter korrekt information. Arendt beskriver konstruktionen av en falsk historieskrivning som nyckeln i propaganda. När ”Stalin bestämde sig för att revidera den ryska revolutionens historia bestod propagandan för hans nya version i att radera ut inte bara äldre böcker och dokument utan även deras författare och läsare” (Arendt 2018, s. 446).

Propaganda börjar dock mjukare än så. Till att börja med kan det räcka att konstant framhäva vissa argument och att enbart kasta strålkastarljuset åt ett visst håll, medan andra perspektiv systematiskt osynliggörs. I dessa fall har man inte direkt med osanningar eller ohållbara argument att göra, men man spelar med samtalets fokus. Man kan låta förstå att vissa argument är mer relevanta än de kanske egentligen är, medan relevanta iakttagelser försvinner ur sikte. På det viset går det att successivt flytta fokus och i längden omskriva det offentliga narrativet till exempel kring vad som är möjligt att påverka politiskt och vad som måste accepteras som givet och kräver anpassning. Bland andra har Jürgen Habermas lyft fram språkets och ordens betydelse för att skapa och upprätthålla ideologiserade uppfattningar (Habermas 1970). Han påpekar att istället för att tänka på ideologier som allomfattande diskursiva maktsystem borde vi tänka oss dem som fragmenterade och partikulära. I våra avancerade industriella samhällen skapar olika expertkulturer en allmänt polariserande förvirring och inte nödvändigtvis något förtryckande system av hemligheter, förvridning eller vanställning.

Habermas drar i detta samband paralleller mellan utvecklingen av djuppsykologiska medvetenhetsstrukturer på individ- och på kulturnivå, och talar om ”systematiskt förvrängd kommunikation” (Habermas 1970; även Gross 2010). Liksom individen känslomässigt kan förvirras och förblindas i ogynnsamma familjerelationer, så kan ett kollektivs medvetenhet berövas sitt klara omdöme genom att människorna engageras känslomässigt i det propagandistiska budskapet. Att leka med mottagarnas känslor är därför ett centralt inslag i propaganda. Arendt påpekar att propagandistiskt material konfunderar och vilseleder människor genom att trassla in dem i en retorik som frammanar känslor av ångest, hot och kris. Enligt Arendt använder den totalitära propagandan inte ”direkta hot och övergrepp på enskilda individer”. Snarare utnyttjar man ”indirekta, beslöjande och hotfulla antydningar mot alla som inte vill lystra till lärorna” (Arendt 2018, s. 449). Att frammana krissituationer skapar

en fördelaktig politisk situation. Krissituationer kräver snabba och kraftfulla åtgärder. Under kristider är acceptansen för reformer som riskerar att försämra nuvarande status quo dessutom betydligt högre, eftersom befolkningen försöker hoppas på att stabiliteten inställer sig efter de smärtsamma men ”nödvändiga” strukturförändringarna.

När ideologi och propaganda idag beskrivs som en ”fabricering av samtycke bland befolkningen som uppkommer på ett sådant sätt att massorna betraktar sitt eget samtycke som spontant” (Freedon 2003, s. 20), krävs det vaksamhet inom det offentliga samtalet inför dessa olika aspekter av kommunikation mellan politiska aktörer och den bredare offentligheten. Det demokratiska samtalet försämras eller kan möjligtvis inte alls äga rum om vissa perspektiv ensidigt lyfts fram medan andra relevanta aspekter systematiskt undviks, om budskap kännetecknas av *doublespeak* och av ett frammanande av rädsla och krisstämning. Om detta görs systematiskt, målmedvetet och i syftet att nå en bred publik har kommunikationen tydliga propagandistiska drag.

4.3 OECD:s scenarier för framtida utbildningssystem

OECD:s projekt *Schooling for Tomorrow* riktade sig till olika aktörer som är aktiva inom utbildningssystemet och inom utvecklingen av utbildningspolitiken på lokal, regional och nationell nivå. Målet var att ”fördjupa förståelsen för hur utbildning skulle kunna utvecklas under de kommande åren och politikens möjliga roll i att hjälpa till att forma dessa framtider” (OECD 2001a, s. 77). Kärnan i projektet var ett material i vilket sex olika scenarier presenterades för hur olika utbildningssystem kunde tänkas utvecklas. Medveten om att en sådan blick in i framtiden inte kan vara allomfattande, skriver skribenterna i inledningen ändå att scenarierna försöker fånga några centrala milstolpar bland alla tänkbara framtida utvecklingar (tänkta ca 15–20 år framåt i tiden).

Materialet presenterar de sex scenarierna i tre kategorier. Två scenarier beskriver hur nuvarande utbildningsmodeller skulle kunna te sig i framtiden om de fortsatte enligt samma logik som hittills. De kallas för *status quo*. Två scenarier presenterar en ”ny dynamisk omvärdering” av skolans roll i samhället och kallas *re-schooling*. De sista två tar upp möjligheten att skolan som institution förlorar inflytande i samhälle, där det ena scenariot är tänkt som ett ”worst case-scenario” och kallas *de-schooling* (OECD 2001a, s. 78). Några axplock ur dessa scenarier:

Om OECD-länderna fortsatte med de skolsystem som de hade i början av 2000-talet, skulle många hamna i scenario 1, i ett ”robust byråkratiskt skolsystem”. Sådana system kännetecknas av ”tydliga byråkratiska

organisationsprinciper och påtryckningar mot uniformitet” (ibid., s. 79). Här blir skolorna ”ständigt kritiserade för att vara föråldrade och för sin tröga förändringsbenägenhet”. ”Lärare är fasta i traditionella undervisningsmetoder” och systemet försöker låsa in den nya generationen ”under allt längre tidsperioder med allt fylligare läroplaner” i fasta institutionella stigar, samtidigt som man är ”ovillig att satsa storskaligt”. ”Sociala och ekonomiska bakgrundsfaktorer visar sig vara extremt motståndskraftiga”. Men trots att dessa utbildningssystem är ”överdrivet byråkratiska och långsamma i att själva skapa den nödvändiga dynamiken” kommer situationen ändå inte att kunna förbli sådan. Andra, externa krafter kommer i det långa loppet att tvinga systemet att förändra sig. Dessa krafter kommer från ”den växande makt som studerande och föräldrar har som ’konsumenter’, IKT:s inverkan på urholkade etablerade skol- och klassrumsgränser, och en potentiell kris i form av lärarbrist” (ibid., s. 80–81).

Annorlunda låter det om framtiden i scenario 3 och 4. ”Skolan kommer att åtnjuta ett brett samhälleligt stöd för att vara den mest effektiva bastionen mot social fragmentering och en värderingskris”. ”I synnerhet fattiga områden åtnjuter omfattande stöd (finansiellt, undervisning, expertis och andra gemenskapsbaserade resurser)”. ”Individualiseringen av lärande dämpas av tydlig emfas på gemenskapen.” Man koncentrerar sig i skolorna på att lägga grunden för livslångt lärande, och förmår experimentera med metoder och bedömningsformer som inkluderar eleverna för att möta deras specifika lärandesituationer. Här finns ”en hög grad av autonomi”, ”höga ambitioner och standarder är utbredda” och ”det professionella ansvaret fördelas aktivt” inom kollegiet. Scenario 3 beskriver inte mindre än ”en stärkt, kreativ skola som är tillgänglig för alla samhällsgrupper och uppfyller sitt kritiska sociala ansvar” (ibid., s. 85f). På liknande sätt beskrivs i scenario 4 en ”miljö som präglas av högt förtroende, där det primära kontrollmedlet snarare är kvalitetsnormer än ansvarighetsåtgärder”. ”Möjligheter att förkovra sig i delar av läroplanen blomstrar, precis som olika innovativa former för bedömning.” Här är ”professionella (lärare och andra specialister) i allmänhet mycket motiverade, och elevgrupper är små”. ”IKT används flitigt tillsammans med andra läromedel, traditionella och nya” (ibid., s. 89).

När man ser på dessa beskrivningar är det tydligt att vissa scenarier redan i utgångsläget presenteras som mer önskvärda än andra. Centrala aspekter av befintliga och möjliga framtida organisationsmöjligheter, pedagogiskt innehåll och didaktiska arrangemang beskrivs med antingen tydlig negativa eller positiva markörer. Det är viktigt att iaktta. Den uttalade avsikten i OECD:s material är att stimulera till diskussion om vilka utbildningspolitiska steg som är önskvärda och

möjliga att ta. Materialet förmedlar ytligt sett budskapet att man framför alla tänkbara typer av scenarier för diskussion, eftertanke och omvärdering. Det skulle emellertid vara överraskande om någon som diskuterade med sina kollegor eller med beslutsfattare kring det egna utbildningssystemets framtid, uttryckte en stark vilja att satsa på ett tungt byråkratiskt scenario mestadels beskrivet i sådana negativt laddade ordalag som florerar i liknande diskussioner idag: Låt oss satsa på en övermåttan stor byråkratisk apparat, på lärare som enbart jobbar traditionellt och instruerande, låt oss skapa en kronisk oförmåga att förändras och ett system som under allt längre tid låser fast unga människor vid skolplikt med ännu mer kunskapsinmatning. Beskrivningarna av scenarierna 3 och 4 är däremot helt enkelt strålande. Här utlovas pedagogerna samhällets respekt, och samhället högklassig pedagogik. Möjliga motsättningar och utmaningar existerar i harmonisk samklang. Nya IKT-metoder ger innovativa nya idéer till traditionell didaktik; man kan satsa på gedigen och djupt specialiserad kunskap utan att bli kritiserad för att överbelasta läroplanen, och även om det bara antyds kortfattat att ”det säkert skulle behövas en generös finansiering” (ibid., s. 88), är man säkert gärna med på väg mot denna framtid även om det är oklart varifrån finansieringen ska komma. Och trots att beskrivningarna i sig tydligt anger vilka scenarier som är mer önskvärda än andra, skrivs det i scenario 4 till och med ut att ”Många inom utbildning skulle tycka att detta scenario kring en ’lärande organisation’ är mycket önskvärt” (ibid., s. 91).

Att erbjuda material för utveckling av framtidens skola är ett viktigt initiativ. Man behöver dock vara särskilt vaksam på hur precist man ska stimulera den offentliga demokratiska diskussionen och när diskussionsunderlaget i sig förvränger bilden och därmed diskussionens syfte. Med tanke på denna första innehållsliga inblick i OECD:s material kan två aspekter lyftas fram som visar att framställningen är ensidig och från början vinklad utifrån OECD:s egen agenda.

Urvalet av möjliga framtida scenarier verkar vid första ögonkastet täcka ett brett spektrum av möjliga utvecklingar. Det saknas dock många framtida möjliga händelser och politiska utvecklingar. Det finns inget scenario där miljöfrågan ses som en väsentlig utmaning som följande generationer borde förberedas på. Scenarierna är inte heller känsliga för urbefolkningarnas perspektiv där själva idén om (västerländsk) pedagogik och utbildning borde synas grundligt. Båda dessa perspektiv skulle öppna för reflektion kring vad (ut)bildning överlag är till för. Den frågan skulle inbjuda till reflektion om huruvida pedagogik skulle kunna vara annat än förberedelse för arbetslivet eller säkrande av den egna nationens ställning i den internationella konkurrensen, det vill säga reflektionen skulle sätta frågan om livets mening bortom ett instrumentellt utnyttjande av ens egen person,

av andra och av jorden i fokus. Det saknas också scenarier om vad ett samhälle skulle kunna göra för att förebygga populism och auktoritära strukturer, något som skulle ställa genuint kritiska verksamheter i förgrunden (del III).

Det andra som är iögonfallande i OECD:s material är ensidigheten som syns i den tydliga värderingen av vad som är eftersträvansvärt eller inte. Det är inte bara i sig problematiskt att erbjuda färdigformulerade värderingar i ett sådant material. En ytterligare fara ligger i arbetet kring möjliga framtidsscenarier. Av sådana kan man inte kräva empiriskt påvisad hållbarhet, då ingen kan se in i framtiden. Man kan inte klandra en författare för att hävda något med låg innehållslig hållbarhet. Allt som skrivs är mer eller mindre spekulat. Arendts analys av den totalitära propagandan varnar därför just för den kraft som framtidsvisionerna har i den offentliga diskussionen. Demagogiskt sett finns det enligt henne knappast "något bättre sätt att undvika diskussion än genom att frikoppla ett resonemang från nuets kontroll och säga att bara framtiden kan visa dess förtjänster" (2018, s. 451). Genom den spekulativa karaktären av ansatsen blir förskjutningen i diskussionens relevans subtil. När man inte kan kräva att framtidsscenarierna är faktamässigt korrekta, behöver man akta sig särskilt för att inte lägga värderingar och ord i deltagarnas mun innan de själva har skapat sig en egen uppfattning. Scenarierna i OECD:s material innehåller dock tydlig vägledning för deltagarnas svar på frågan vad som är eftersträvansvärt.

OECD och dess medlemsländer har använt dessa scenarier i många olika sammanhang för att skapa diskussion om framtiden (jfr OECD:s webbsida om rapporter). I förordet till deras uppföljning 2020 beskrivs de som framgångsrika och "ground-breaking" (OECD 2020, u.s.). Några studier har följt upp och kartlagt reaktionerna bland deltagare som diskuterat dessa scenarier i olika sammanhang. Hutmacher har till exempel redogjort för reaktionerna från "en inflytelserik internationell konferens som ägde rum i Rotterdam år 2000" och från ett möte med OECD:s utbildningsministrar som fick scenarierna "som en del av sitt analysmaterial vid deras möte i Paris i april 2001" (OECD 2001a, s. 97; Bentley m.fl. 2006). Hutmacher skrev att det fanns "förvånansvärt lite oenighet mellan vad som bedömdes vara en önskvärd och en förväntad framtid". Man var "mycket eniga om dessa olika möjliga utvecklingar. I allmänhet får scenarierna som handlar om 're-schooling' [scenario 3 och 4, B.S.] starkast stöd" bland deltagarna (ibid., s. 98). Detta resultat är föga förvånande givet den starka värdering och de ensidiga alternativ som gavs i materialet.

4.4 Samhället som statens gisslan

Det värdemässigt laddade budskapet i själva materialet är i sig problematiskt ifall man faktiskt försökte nå beslutfattare, lärare, föräldrar och andra experter på bred front för att gemensamt fundera över vad som är önskvärt och eftersträvansvärt. OECD:s diskussionsunderlag kan på det viset ses som ett av många exempel på hur internationella institutioner allt tydligare påverkar nationella och lokala utbildningspolitiska beslut med sina egna intressen trots att de inte har ett direkt demokratiskt mandat för att utforma utbildningspolitiken. De påverkar den grundläggande agendan för vad som diskuteras och tillhandahåller begreppsliga ramar och föreställningar för våra samtal och önskemål inför framtiden (Dale m.fl. 2016; Wahlström 2016; Rinne & Ozga 2011).

I materialet från 2001 syns emellertid även tecken på ideologiserade antaganden av marknadsliberal logik (studie 3). Statliga styrsystem beskrivs uteslutande som monstruösa, orörliga byråkratiska apparater. I sådana beskrivningar förblir det osynligt att staten och statliga institutioner bygger på demokratiska diskussioner som legitimerar deras administrativa makt och beslutsprocesser. Ett materialpaket för gemensam diskussion behöver synliggöra vilken central funktion dokumentation och kvalitetsgranskningar har för ett fungerande civilsamhälle som strävar efter att behandla alla jämlikt och rättvist. I scenarierna framstår byråkratin dock enbart som en bromskloss från en svunnen tid som inte tillåter utveckling mot dagens ”post-industriella paradigm” (OECD 2001a, s. 93).

Samhället beskrivs i sin tur som en aktör skild från staten, som statens gisslan som behöver frigöra sig från all statlig styrning. I de framtidsscenarier som publicerades 2020 synliggörs detta även visuellt då olika styrningssystem illustreras. I en fyrfältare utgör ”statlig styrning” den ena ändan av en illustrerad skala, medan den andra ändan betecknas som ”samhälleligt ledd styrning” (OECD 2020, s. 62). Bilden ger intrycket att samhället står i motsättning till staten. Utan vidare diskussion låter materialet förstå att den samhälleliga styrningen sker på marknadens villkor. Marknaden presenteras då som platsen som kan erbjuda den nödvändiga ramen för var och ens frihet från statlig styrning. I en sammanfattande broschyr (OECD, u.å., s. 5) benämns skalan i det avseendet ännu tydligare, då ”Stat” står på vänstra sidan av en skala och ”Samhälle/Marknad” på högra sidan.

Redan i scenarierna från 2001 får läsaren känslan att det är en emancipatorisk lättnad att som studerande eller förälder få vara konsument och inte behöva agera

som medborgare. Michael Uljens (2021) skriver att det mest grundläggande som händer i den allt mer privatiserade utbildningsmarknaden är

att statens roll, i olika grad för olika delar av utbildningssystemet i olika länder, förändrats från att vara *upprätthållare* av verksamhet mot en roll som *uppdragsgivare*. Modellen följer i stort Milton Friedmans idé om att grundläggande funktioner som utbildning nog bör finansieras med offentliga medel d.v.s. skatter, men inte genomföras eller upprätthållas av staten, utan av privata aktörer. (Uljens 2021, s. 54f)

Dessa förskjutningar innebär att ”en syn på medborgaren som kund utvecklats och att nya former av upphandlingsprocedurer och kvalitetsgranskningar inrättats” (Uljens 2021, s. 55). Marknadens logik innebär inte bara att ”en ny administration har ersatt en gammal” (ibid., se även studie 3). Marknadens egen interna logik motarbetar det som de önskvärda scenarierna 3 och 4 egentligen strävar efter. Det som ligger till grund för ett lyckat utbildningssystem är vår gemensamma, pågående (demokratiska) diskussion kring vad som är viktigt. Det är det som legitimerar statliga utbildningsinstitutioner; deras beslut och handlingar är resultat av samhällets gemensamma, innehållsliga engagemang i utbildningsfrågor. Enbart en gemensam och öppen diskussion kan möjliggöra den genomgripande respekt för pedagogik och skolorna som omtalas i scenarierna 3 och 4. När elever, föräldrar, kommuner etc. däremot tilltalas och positioneras som konsumenter på en marknad, uteblir det gemensamma engagemanget. Gemensamma bildningsfrågor faller sönder i små bitar och blir som ett pussel av allas enskilda, individuella intressen. I scenarierna 3 och 4 förblir det oklart hur den gemensamma tilliten och tilltron till utbildningssystemet egentligen ska uppstå om utbildning inte längre kan greppas som ett projekt vi alla har ett delat ansvar för, och om den gemensamma diskussionen överskuggas av narrativet som betonar rätten till individuella stigar som enbart leder mot den egna framgången och framtiden. I sin renodlade form bygger den marknadsliberala utbildningspolitiken ”dessvärre på en misstänksamhetens, snarare än tillitens, logik”, skriver Uljens. Uppdragsgivaren, det vill säga staten, men även eleverna och föräldrarna i egenskap av kunder,

litar inte på utföraren då denne antas vara intresserad av att organisera arbetet så att egna ekonomiska vinster bevakas, medan *utföraren* i sin tur inte kan lita på uppdragsgivaren som p.g.a. sakens natur antas vara intresserad av att nå maximal effekt och kvalitet till lägsta möjliga kostnad. (Uljens 2021, s. 55)

Dessa sammanhang som är inbyggda i marknadens egen interna logik iakttas inte i OECD:s framtidsmaterial. Relevant bakgrundsinformation om olika aktörers funktioner och legitimitet saknas, likaså en balanserad beskrivning av den påtagliga risken för att pedagogikens kärna kommer att urholkas ifall den framtida utbildningspolitiken väljer att satsa på större marknadsanpassning (studie 3). Även om OECD beskriver sig vara förpliktigad mot både demokratin och marknadsekonomin, är de demokratiska principerna som våra pedagogiska grundprinciper bygger på (studie 2) frånvarande i dessa scenarier. Däremot upprepas, det vill säga först normaliseras och sedan ideologiserats, de marknadsliberala grundantagandena att statliga strukturer försätter samhället i en kritisk situation och att marknaden är lösningen. Narrativet att staten är problemet och marknaden lösningen var tydligen 2001 redan så allmänt accepterad att dessa scenarier kunde beskrivas med ett tydligt färgat språk.

4.5 ”Vi måste definiera utbildning helt på nytt” – Nödvändighetens tvångsretorik

Ett vidare problematiskt drag i OECD:s framtidsmaterial tar oss tillbaka till nödvändighetens historier och till hur man retoriskt skapar intrycket att vissa förändringar i vår omgivning behöver accepteras som på förhand givna historiska nödvändigheter till vilka man enbart kan anpassa sig, medan andra framtida förändringar framställs som möjliga att påverka (del I). På OECD:s webbsidor kan man hitta en artikel om *Reflections on the practice and potential of future thinking*, i vilken fem forskare ”reflekterar över praktiken och potentialen” av detta projekt (Bentley m.fl. 2006). Artikeln diskuterar vad som gör att utbildningssystem förändras och vilka krafter som driver olika reformer framåt.

Walo Hutmacher, en av författarna, inbjuder läsaren till följande resonemang. Frågan vad man vill åstadkomma inom ett utbildningssystem är enligt honom underordnad frågan hur hela det utbildningspolitiska fältet överlag kommer att utveckla sig. Hutmacher resonerar kring denna skillnad som så, att när man ser på historien utvecklas utbildningssystem allt eftersom på grund av att olika önskemål och värderingar krockar med andra önskemål och värderingar. Så kommer det förstås att vara även i framtiden, menar Hutmacher. Det banbrytande och centrala med OECD:s framtidsscenarioer är därför enligt honom att de möjliggör en ny ansats med två steg:

Den första frågan här är inte ”vilken framtid önskar vi?”, utan ”mot vilken framtid rör sig eller kan utbildningsområdet röra sig, med tanke på de senaste och/eller

troliga ekonomiska, tekniska, kulturella och samhällliga utvecklingarna?" Med andra ord, även om önskvärldhetsdebatten förstås måste äga rum, bör den göra det endast i *ett andra* skede och på grundval av en föregående systematisk ansats att utforska möjliga framtider och deras sannolikhet. Detta bör göras på premisser som förblir så beskrivande och analytiska som möjligt. (Bentley m.fl. 2006, utan sidnummer, Hutmachers del, egen kursivering)

Nu lämnade de scenarier som projektet arbetade med mycket att önska med beaktande av Hutmachers krav att enbart lägga deskriptiva analyser till grund för den vidare diskussionen om vad som är eftersträvansvärt. Men även om materialet hade varit neutralare och gett en mer detaljrik analys av de komplexa pedagogiska och politiska frågorna som man behandlade, skulle OECD:s tvåstegsmodell vara mycket problematisk.

Hutmacher skiljer mellan en överordnad utveckling som omtalas som omöjlig att påverka och, å andra sidan, olika tillgängliga sätt för att anpassa sig till dessa utvecklingar. Det är en intressant uppdelning eftersom den uttalade avsikten med OECD:s olika framtidsscenarioer var den omvända. Meningen var att hjälpa länderna att bli mer medvetna om och aktiva i att skapa de förändringar som kan gynna dem, istället för att påverkas av skenbart oberoende krafter som driver fram situationer som politikerna behöver reagera på med reformer som kanske inte medvetet önskades (Bentley m.fl. 2016, u.s., förordet).

Genom försöket att utelämnat värderingar och (önske)mål från diskussionen försöker man, ytligt sett, undvika olösbare och därmed skenbart onödiga konflikter om värderingar. Istället vill man tillhandahålla neutrala, deskriptiva analyser av nuläget (se studie 5). Men konkret betyder detta förfarande att vår strävan att nå samförstånd kring vad som är viktigt för vår gemensamma framtid elimineras från det demokratiska samtalet. Istället träder man in i det logiska schemat av nödvändighetens historier, som jag beskrev i studie 1. Man hoppas på att en neutral analys av den nuvarande situationen ska förse en med information om vad som händer oberoende av vår inverkan. Som citerat försöker OECD:s utbildningspolitiska analyser på det viset erbjuda svar på frågan "mot vilken framtid rör sig eller kan utbildningsområdet röra sig, med tanke på de senaste och/eller troliga ekonomiska, tekniska, kulturella och samhällliga utvecklingarna?" (Bentley m.fl. 2006, u.s., också Hutmachers del). Det första steget i projektet är då att parterna i det demokratiska samtalet ska "informerar om" (OECD 2001a, s. 97) vad som händer inom det utbildningspolitiska fältet, som om det inte specifikt vore upp till alla aktörer som deltar i diskussionen om framtidsscenarierna att fundera över och själva besluta om. Det som händer "på det utbildningspolitiska fältet" beskrivs som en utveckling som ligger utanför de

inblandades inflytande, fast dessa scenarier till och med fungerade som diskussionsunderlag för OECD:s utbildningsministrar.

OECD:s projekt utgår från att förändring i skolor och utbildningssystem hela tiden sker: ”Det grundläggande antagandet är i själva verket att utbildningssystem och skolor faktiskt förändras och kommer att förändras i framtiden, att de faktiskt är på väg någonstans, eftersom deras miljö förändras” (Bentley m.fl. 2006, u.s., Hutmachers del). Men frågan om vad som orsakar förändringarna förblir osagt. Istället åberopar formuleringarna bilder av och associationer till naturkrafternas spel, som vi människor inte kan ingripa i utan bara anpassa oss till:

För kommande projekt i vilka man tänker på framtiden, OECD:s ”Schooling for Tomorrow”-projekt inkluderat, verkar det därför viktigt att *identifiera* och mer exakt diskutera *konfigureringen* av sociala, kulturella och ekonomiska trender och krafter som *bidrar till förändring* inom utbildningsområdet (Bentley m.fl. 2006, u.s., Hutmachers del, egen kursivering).

Det andra steget, det som återstår för deltagarna att ta, är att välja bland möjliga handlingsstrategier. Scenarierna är menade som verktyg som ”hjälper makthavare och yrkesutövare att *reagera på* de centrala förändringar som påverkar utbildningen” (ibid., Ungerleiders del, egen kursivering). Det betonas återkommande hur viktigt det är att lämna gamla, inrotade synsätt bakom sig, att alla som är verksamma inom pedagogiken behöver ändra sitt perspektiv och att de verksamma pedagogiska experterna kanske till och med är för partiska och blinda (ibid., Daigles del) för att helhjärtat kunna ”upptäcka nya lösningar och omfamna det värdefulla i *gemensam anpassning*” (“affirm the value of *collective adaptation*” (ibid., Bentleys del, egen kursivering).

Materialet uppmanar pedagogiska experter och utbildningspolitiker på bred front att kollektivt anpassa sig själva och den verksamhet som de ansvarar för till förment givna politiska, ekonomiska och teknologiska verkligheter. Uppmaningen att öppna sig för radikala förändringar hänger även ihop med det känslomässiga tilltalet i materialet som beskrivs i nästa avsnitt.

4.6 Handlingstvång genom kris, stress och ångest

Ytterligare en aspekt bör nämnas för att fundera över om materialet fortfarande håller sig inom ramen för godtagbara kampanjer av politiska budskap. Materialet använder en tydlig krisretorik som hänger ihop med den ovan nämnda förvrängda framställningen av vad som går att påverka och vad som måste accepteras som oundviklig förändring. Diskussionsdeltagarna presenteras inte bara ensidigt med

färdigt formulerade, värdeladdade scenarier, utan beskrivningarna trasslar in dem ytterligare i ett nät av rädsla, ångest och stress som avsevärt försvårar deras möjlighet att ta framtiden i egna händer.

Det övergripande narrativet i materialet är att våra samhällen och utbildningssystem står inför enorma, genomgripande utmaningar. Det är ett återkommande mantra att vår värld förändras i allt snabbare takt, och att förändringen i grunden drivs av krafter som vi bara kan anpassa oss till (se studie 1).

Scenarierna visar för en bred publik (beslutsfattare, föräldrar, fackföreningar, forskare) vilka möjligheter som kan finnas för den som vågar läsa tidens tecken, och vad som händer den som försöker hålla fast vid gamla strukturer och vägrar inse behovet att förändras. Ungerleider varnar för höga sociala och ekonomiska kostnader: ”Inom utbildning är det lika sant som inom andra områden, att oavsett hur mycket [en vändning bort från statligt organiserad utbildning, B.S.] behövs eller önskas, om de som utför arbetet inte vill ha förändringen, är det osannolikt att den kommer utan insats av betydande sociala och ekonomiska kostnader (Bentley m.fl. 2006, u. s., Ungerleiders del). Själva materialet är dock ännu tydligare. Den som mot all förmodan önskade förbli i ett av de oönskade scenarierna får veta att det inte finns någon chans att sådana uttjänta idéer kring utbildning ska överleva. Som citerat ovan kommer förändringens oundvikliga krafter (utvecklingen av IKT, föräldrars och studerandes nya roll som konsumenter och sannolik lärarbrist) att tvinga även dessa restriktiva system på knä (OECD 2001a, s. 81).

Att beskriva samhällets nuvarande situation som en kris är ett typiskt och återkommande drag att i demagogiskt syfte försöka påverka den till synes neutrala, opolitiska eller frustrerade massans uppfattning om sin framtid (Arendt 2018, s. 412ff; Oz 2006). Arendt skriver om propagandans retoriska medel:

I den kommunistiska propagandan hotas människor med att de riskerar att missa historiens tåg, förbli hopplöst efter sin tid och slösa bort sina liv, precis som de av nazisterna hotades med att leva i strid med naturens och livets eviga lagar, vilket skulle leda till en oåterkallelig och mystisk försämring av deras blod. (Arendt 2018, s. 449)

Ju mer emotionellt distraherad man är, desto svårare blir det att se att den innehållsliga framställningen i ett budskap är ofullständig, om inte direkt vilseledande. Många studier har lagt fram analyser om hur den marknadsliberala retoriken följer ett liknande mönster. Den inger oss ”en känsla av ett permanent kristillstånd och ett konstant medialiserat ’undantagstillstånd’” (Amaral m.fl.

2019, s. 276). Som jag skrev ovan framställs den nuvarande demokratiska politiska strukturen som olämplig, föråldrad och alltför trög. Dess rigiditet kommer att bli ödesdiger för de länder som försöker hålla fast vid den, och på det viset går de miste om chansen att anpassa sig till de nya nödvändigheterna tillräckligt snabbt. Denna retoriska struktur har beskrivits och kritiserats omfattande (t.ex. Fraser & Jaeggi 2018; Appadurai 2017, s. 8; Krastev 2017, s. 73; Rendueles 2017, s. 144f; Klein 2007, 2014).

De megatrender som idag återopas som givna och anses kräva anpassning är inte naturfenomen utan mänskligt drivna utvecklingsförlopp. Trots att de egentligen är påverkningbara, avkräver OECD:s projekt alla som är involverade i utbildning att hellre omvärdera de egna utbildningspolitiska traditionerna på ett radikalt sätt än att ifrågasätta megatrendernas nödvändighet. Materialet uppmanar deltagarna att omdefiniera utbildning från grunden ("re-defining schooling") (Bentley m.fl. 2006, u.s., förordet), och kanske "uppfinna skolan helt på nytt" (ibid., Daigles del). Det sägs att komplexiteten och svårigheterna i dessa utbildnings-mässiga förändringar låser länderna, speciellt när det är ett grundläggande reformarbete som behövs. Författarna efterfrågar därför djärvhet och "genuina reformer", inte småskaliga skönhetsoperationer kring symptomen (ibid.).

Sammanfattningsvis kan man säga att det material med framtidsscenarier som OECD utvecklade i början av 2000-talet uppvisar flera mycket problematiska kommunikativa drag. Ytligt betraktat erbjuder materialet ett intressant verktyg för den demokratiska uppgiften att sammanstråla och nå förståelse kring viktiga frågor om framtiden. Materialet riktar sig uttryckligen till en bred allmänhet, och har använts inom många olika sammanhang, från mindre lokala grupper till ministrar och pedagogiska experter. Det är problematiskt att materialet anger en egen snäv ram för att gestalta olika tankesätt kring utbildningsfrågor, och det har en tydligt värderande ton i sin framställning av vad som är önskvärt och möjligt, liksom av vad som borde motarbetas eller avskaffas, trots att den påstådda ambitionen är att möjliggöra en diskussion om vad som är eftersträvansvärt. Scenarierna presenterar ett visserligen brett, men ändå vinklat urval av möjliga framtida utvecklingsalternativ. Materialet innehåller missvisande och tendentiösa sakfel, och helheten bäddas in i ett problematiskt övergripande narrativ om anpassning till politiska situationer som presenteras som icke-påverkningbara, givna trender. Formuleringarna är känsloladdade. De inger ångest och rädsla inför framtiden; ett bekant medel i propagandaarbetet för att avvärja både kritik och verkligt nyskapande idéer. Man manar till snabba beslut för att genomföra omfattande och långtgående reformer. De antaganden som ligger till grund för

helhetsbeskrivningen granskas inte själva, utan tas för givna. En ångestfylld allmänhet är dessutom mer benägen att tro på enkla lösningar och underkasta sig auktoritära maktstrukturer än att försöka ta sig an problemens komplexitet helhjärtat och med demokratiska och deliberativa metoder.

Materialet påverkar vad som anses vara relevant att ta i beaktande i det offentliga samtalet. Diskussionsunderlaget flyttar perspektivet på vad som är värt att sträva efter i enlighet med OECD:s egen agenda. Det övergripande offentliga narrativet omformuleras så att inte ens felaktiga antaganden längre ifrågasätts eller prövas. Ytligt sett eftersträvas analys, eftertanke och kritik av situationen. Ändå lyckas OECD:s projekt leda in det offentliga narrativet i nödvändighetens logik. Trots att OECD-länderna strävar efter såväl demokrati som marknadsliberalism, visar detta projekt hur man förbiser demokratins styrka att tillsammans kunna utveckla idéer. Risker är stora att beslutfattare och andra berörda i diskussioner som OECD initierar oreflekterat ger bort sin demokratiska makt att påverka sådana politiska frågor och livsvillkor som egentligen faktiskt ligger i deras händer att bestämma över. Projektet uppvisar många av de element som Arendt och andra filosofer beskriver som karakteristiska för propaganda – framför allt då den produceras i uttryckligt syfte att spridas till en bred offentlighet (Arendt 2018, s. 445ff).

4.7 Pedagogik som hantlangare till marknadens intressen

Har projektet *Schooling for Tomorrow* fungerat? Har scenario 3 och 4 blivit en bärande tanke att eftersträva i olika nationella kontexter? Det är förstås inte möjligt att direkt svara på eller att visa på en koppling mellan OECD:s arbete med *Schooling for Tomorrow* och de nationella diskurserna. Påverkan på de nationella och regionala utbildningspolitiska reformerna är inte direkt utan indirekt (*soft governance*). Men det finns tecken på att projektet har lyckats bli ett led i försöket att påverka det övergripande offentliga narrativet. Som framgick ovan följde en rad forskare å ena sidan OECD:s projekt och redogjorde för att det fanns "förvånansvärt lite oenighet mellan vad som bedömdes vara en önskvärd och en förväntad framtid" (Bentley m.fl. 2006, u. s., Hutmachers del). Vidare påpekar OECD själva att projektet var lyckat när de 2020 introducerade uppföljningen i samma stil (OECD 2020).

Å andra sidan återspeglar sig diskursen, språket och de grundläggande antagandena i den utbildningspolitiska vardagen. Här är tre exempel från olika samhälleliga aktörer och från tre nordiska länder. De pekar alla i riktning mot det

som OECD förespråkade. Urvalet kan förstås inte göra anspråk på att vara representativt, men texterna är på samma sätt som OECD:s material riktat mot en bred pedagogisk publik och mot en politiskt aktiv allmänhet. Man kan alltså utgå från att de formuleras på ett sådant sätt att så många som möjligt kan relatera till dem. De handlar om samhällets behov av kompetens och är skrivna av en dansk bildningsteoretiker (1), en svensk representant för ett fackförbund (2) och en finsk tankesmedja (3).

- (1) Vi lever i en värld där många förhållanden ändrar sig hela tiden; ingen vet på förhand helt hur, men det sker oavbrutet. Det kan vara allt, från små förändringar i det dagliga till förhållanden av grundläggande betydelse, och det kan ibland ske från den ena dagen till den andra. Därför har 'flexibilitet' och 'förändringsbenägenhet' blivit nyckelord, och därför är det av avgörande betydelse vilka möjligheter i form av dispositioner och potentialer som står till förfogande. (Illeris 2013, s. 38)
- (2) Sverige har genom åren lyckats utveckla världsledande företag inom en rad olika branscher och det kommer vi att fortsätta göra. Men det är inget som kommer automatiskt. För att svenska företag ska kunna hävda sig i den globala konkurrensen framöver behöver vi ha en strategi för industrins vidareutveckling – en strategi som fokuserar industrins och statens gemensamma insatser på innovationsförmåga, konkurrenskraft och nya industrijobb. (Ferbe, 2015, s. 25f)
- (3) Det finländska utbildningssystemet har länge legat i världstoppen, och Finland har haft framgång i den globala ekonomin genom att utnyttja hög kompetens. De megatrender som vänder upp och ner på vår värld, såsom teknologins utveckling, förändringen av arbete och befolkningsutvecklingen, utmanar de näringar och utbildningssystem vi har i dag. De nuvarande strukturerna, som gränserna för den offentliga förvaltningens ansvarsområden, det finansiella system [och de incitament] som reflekterar dem stöder inte i tillräcklig grad ett flexibelt lärande som sker i olika stadier i livscykel. (Sitra 2019)

Med dessa tre lägesbeskrivningar, eller narrativ, om vårt samhälle och de behov som vi ställs inför inleder de tre författarna respektive författargrupperna sina vidare resonemang. Knud Illeris argumenterar härifrån att kompetens borde vara det centrala begreppet för den pedagogiska teoribildningen, Anders Ferbe uppmanar till nya former av samarbete mellan yrkesutbildningen och arbetslivet, och Jubileumsfonden för Finlands självständighet, Sitra, inleder med dessa ord en omfattande nationell utredning mellan ett flertal samhällseliga aktörer om Finlands framtida kompetensbehov (projektet heter *Kompetensens tid*).

I dessa texter syns en liknande retorisk struktur som den jag beskrev i del I och i samband med OECD:s material *Schooling for Tomorrow* ovan. Mellan raderna inbjuds läsaren att å ena sidan skilja mellan förändringar som verkar ske av nödvändighet, som naturliga skeenden, och å andra sidan förändringar som kan påverkas av oss vanliga människor och beslutsfattare. I citaten beskrivs till att börja med megatrender, till exempel ”teknologins utveckling, förändringen av arbete och befolkningsutvecklingen” och ”den globala konkurrensen”. Dessa utmanar våra sätt att leva och våra krav på utbildning. Jag tror inte att någon av författarna, om de frågades direkt, skulle förneka att dessa globala ekonomiska och tekniska förhållanden är skapade av människohand. Men framställningen om hur vi ska förhålla oss till förändringarna formuleras som om vi hade att göra med förändringar som är svåra, om inte omöjliga att påverka: ”Ingen vet på förhand helt hur, men *det sker* oavbrutet. Det kan vara allt, från små förändringar i det dagliga till förhållanden av grundläggande betydelse, och det kan ibland ske från den ena dagen till den andra” (Illeris 2013, s. 38, se ovan).

De tre citaten skiljer sig på vissa sätt i hur de kommande samhälleliga förändringarna beskrivs. Gemensamt för dem är att förändringarna inte behandlas som föremål för gemensamma, samhälleliga reflektioner, så som man skulle förvänta sig vid hantering av människodrivna förändringar. Det som vi istället uppmanas att göra är att vara ”flexibla” och utveckla vår ”förändringsbenägenhet”; vi behöver ha ”en strategi för industrins vidareutveckling” så att företag ”ska kunna hävda sig”. Och vi behöver ändra mycket i våra nuvarande utbildningsstrukturer så att de bättre kan stöda ”ett flexibelt lärande i olika stadier i livscykeln”. Narrativen i dessa citat följer på det viset logiken om nödvändiga, icke-påverkningsbara utvecklingar. De skapar illusionen av att megatrenderna är utvecklingar som kommer att ske oberoende av vår egen med- eller påverkan. Att vi därför borde förhålla oss avvaktande och mottagliga till dem blir tydligt i författarnas vidare funderingar.

- (1) Den största generella utmaningen som ställs på utbildningar i dag blir i det perspektivet att de ska bidra till att utveckla deltagarnas dispositioner och potentialer, det vill säga de ska göra deltagarna beredda på att hantera problem och situationer som är obekanta eller inte kan förutsägas under utbildningen. Och inte minst i arbetslivet är det ett avgörande förhållande vilka dispositioner och potentialer som medarbetarna på alla nivåer besitter och kan aktivera när det uppstår behov av det. (Illeris 2013, s. 38)
- (2) En av de viktigaste förutsättningarna för industrins konkurrenskraft är tillgången till kompetens. [...] Företag som verkar i Sverige är beroende av ett

fungerande utbildningssystem som 'levererar' människor som på olika nivåer har förmågan att bidra till att företagen utvecklas. [...] Som vi ser det handlar utvecklingen av yrkesutbildning om den nationella kompetensförsörjningen. Med det sätts ribban högre än att motverka ungdomsarbetslöshet och social utslagning, eller att endast erbjuda vad unga och deras föräldrar vill ha. (Ferbe, 2015, s. 25f)

- (3) Finland behöver politik för livslångt lärande där kompetensutveckling ses som en långsiktig investering och källa till välfärd. [...]

Vi behöver en systematisk förändring för att kunna säkerställa att vårt kompetenskapital ständigt är på en så hög nivå som möjligt och att vi med vår kompetens klarar av att svara på förändringarna i omvärlden. Man måste fundera på hur långt resurserna räcker, hur kompetens ska genereras, hur strukturerna fungerar och hitta styrmekanismer.

Omfattande kompetens och bildning stärker individens välfärd och konkurrenskraft på arbetsmarknaden, samt samhällskohesionen och medborgarnas delaktighet – grunden för vårt välfärdssamhälle. Det gör Finland till en föregångare inom livslångt lärande. (Sitra, 2019)

Utbildningssystemet får en nyckelposition i frågan om hur vi ska anpassa oss så bra som möjligt till de stundande förändringarna. Vi ska "göras beredda" för det som kommer att hända. Sådana åtgärder är meningsfulla när vi har att göra med naturliga förändringar som kräver en snabb och flexibel anpassning av oss till dem. Då skulle vi behöva sikta på "att vi med vår kompetens klarar av att svara på förändringarna i omvärlden", och att vi måste "leverera människor" som på olika nivåer "har förmågan att bidra till att företagen utvecklas." Den främsta förhoppningen som beskrivningarna skapar är att om vi skulle lyckas navigera skickligt genom dessa megatrender så kan vi i bästa fall utnyttja förändringarna för egen vinning. Vi och våra nationella ekonomier skulle klara oss.

Författarna ville kanske inte skriva in sig i denna form av nödvändighetens narrativ som ger utbildningssystemet den problematiska rollen att förverkliga de intressen som döljs bakom de osynliggjorda maktstrukturerna. Snarare har dessa sätt att tala om utbildningens roll i dagens globaliserade samhälle blivit en så genomträngande jargong att man knappt lägger märke till den egentliga megatrenden i våra samhällen längre, nämligen en förskjutning av våra grundläggande villkor och värderingar: "Narrativet om en kunskapsekonomi ersätter välfärdsnarrativet", så att utbildningssystemen förändras inifrån, skriver Marianne Dovemark m.fl. (2018, s. 14) i en överblick över avreglerings- och privatiseringstrenderna i Norden. Förändringsprocesserna kännetecknas av att

”staten – på nationell och regional nivå – fungerar inte längre som den enda ansvariga aktören för att ’styra’ samhället” (Dale m.fl. 2016, s. 58). Det nya narrativet har den struktur som texterna ovan och OECD:s framtidsscenarier kännetecknas av. ”Man hänvisar starkt till kunskapens och utbildningens nödvändighet och brådskan att skapa innovationer och upprätthålla ekonomisk tillväxt”, sammanfattar Marcelo Parreira do Amaral m.fl. resultaten av sin antologi *Researching the Global Education Industry* (Forskning om den globala utbildningsindustrin) (2019, s. 275).

Denna retoriska förskjutning förflyttar pedagogikens uppdrag i grunden. Varken den pedagogiska teoribildningen, den didaktiska utvecklingen, utbildningspolitiken eller den allmänna samhällsliga utbildningsdebatten talar längre för ett större allmänt engagemang i att *själva forma* och *påverka* megatrenderna som kommer att beröra oss alla. Istället för att vara tydliga röster som gestaltar människans bildning, det vill säga en utveckling av moraliskt och politiskt medvetna och ansvarstagande personer och gemenskaper (se del III), underordnar många av dagens utbildningsdiskussioner människan under det som verkar ske av ekonomisk nödvändighet, men som ändå alltid bara är enskilda, privata särintressen (studie 1 och 2). Den pedagogiska verksamheten följer här allt starkare en anglo-saxisk tanketradition, i vilken pedagogik förstås vara i tjänst av samhällets behov. Detta står i kontrast till den kontinentala tyska traditionen, i vilken pedagogikens uppdrag ligger i att tjäna mänskligheten (Horlacher 2015; Tröhler 2014, för en diskussion se del III).

Att individerna i de tre citaten ovan omtalas som medborgare vars delaktighet och välfärd ska värnas låter förstås positivt, men underordnas sist och slutligen narrativets struktur. När mänskligt drivna förändringar framställs som skeenden som inträffar av nödvändighet fråntas man individen hans status som en självständig medborgare som reflekterar över hur samhället, arbetet och hen själv skulle kunna utvecklas. Beskrivningens struktur kväver på detta sätt de behövliga diskussionerna om vad som är välfärd, vad som är ett lyckligt liv och vilka mål i livet som är viktiga för oss som enskilda individer och som gemenskap. Reflektionen över dessa frågor ersätts av en rädsla inför framtiden och en existentiell ångest om att vara ensam och övergiven.

Man kan tydligt känna igen *homo oeconomicus* som den grundläggande människobilden (studie 2), något som studierna i antologin av Amaral m.fl. bekräftar. De narrativ som presenteras för oss utgår från att den relation vi som människor har till varandra alltid handlar om konkurrens och tävlan där individens enda strävan ser ut att vara att agera bättre och snabbare än andra (Amaral m.fl. 2019, s. 275). Finland och Sverige har varit ”världsledande” och skulle även kunna

vara det framöver, men ”detta kommer inte automatiskt”. Texterna ovan talar inte direkt om den påtagliga risken att vi faller utanför och tappar vår ledande position, men antydningarna är alarmistiska. De framkallar en obehaglig ångest inför framtiden. Chansen att som individ, (skol)företag eller nation får en bra framtid verkar vara att vara bättre än de andra, att ligga steget före. Det gäller att handla omedelbart; tid för frågor och reflektion verkar inte finnas. Den som tvekar riskerar att lämnas ensam, och hamnar ett steg efter redan från början.

4.8 Det offentliga samtalet mellan marknadsföring, lobbyverksamhet och propaganda – ett uppdrag till utbildningspolitiker och pedagogiska administratörer

Var går gränsen mellan ett inlägg i en offentlig, demokratisk diskussion, en kampanj för marknadsföring av idéer och produkter, och regelrätt propaganda? När kan man säga att ett budskap är vinklat eller ensidigt? Och hur kan man avgöra huruvida en aktör riktar fokus alltför starkt bort från relevanta frågor i syfte att vilseleda och förblinda det offentliga samtalet, det vill säga i propagandistiskt syfte (Henderson & Braun 2016)? Låt mig svara på dessa frågor från den andra sidan, och först se på vilka alternativ som skulle finnas för ett konstruktivt offentligt samtal kring framtida utmaningar.

För att tillsammans kunna ta politiska beslut som öppnar vissa dörrar till framtiden och stänger andra, behöver man en gedigen förståelse för den egna, aktuella situationen. Det är viktigt att förstå varifrån vissa företeelser har fått sin prägel, varför institutioner har fått den administrativa skepnad som de har eller hur samhällsliga, sociala, ekologiska och ekonomiska problem är strukturerade i sin historiska utveckling för att kunna trassla sig ur dem. Det är en historisk blick som behövs (jfr Weil 1949/1992). Den kan hjälpa en att lämna den alarmistiska krisretoriken utan att förlora utmaningarna ur sikte.

I en samhällslig reflektion som siktar på att gemensamt gestalta de förändringar som framtiden kommer att föra med sig och som inte är rent fysiska-naturliga skeenden, borde man därför systematiskt jämföra dagens situation med andra historiska (övergångs)perioder. Människan har en rik historia där just teknologins, arbetets och befolkningens utveckling har ställt dåvarande samhällen inför omfattande utmaningar. Hit hör inom den europeiska och västerländska historien den ökande tillgängligheten till information och kunskap genom böcker med start under 1500-talet, radio runt 1930-talet, TV runt 1950-

talet, förändringarna i struktureringen av arbetet genom industrialiseringen, och alla olika befolkningsutvecklingar som skett på grund av in- och utvandring, flykt, epidemier eller krig. Den populärvetenskapliga boken *Utopia för realister* (2018) av historikern Rutger Bregman är ett exempel på att lägga dagens utmaningar i ett vidare historiskt perspektiv. Han letar efter insikter om hur man under tidens lopp har försökt hantera och lösa omvälvande förändringar för att lära sig av tidigare generationers erfarenhet. Ur dessa insikter inbjuder Bregman att konkret reflektera kring möjliga politiska och sociala åtgärder på våra framtida utmaningar. Hans blick på historien visar både på frågornas komplexitet och lyckas samtidigt visa på betydligt hoppfullare möjligheter bortom den ensidiga nyliberala berättelsen om krissituationer som behöver lösas med ytterligare konsumtion och en överbelastning av jordens och människors resurser.

Historiska analyser borde utgöra grunden för noggranna vidare analyser av de sociala, politiska, individuella och samhällseliga behov som orsakar dessa förändringar, och framför allt en analys av de strukturer, intressen och maktförhållanden som styr dem. Megatrenderna sker inte av sig själva eller av en intern lagbunden nödvändighet (studie 1); de styrs av partikulära intressen. Utbildningspolitiska diskussioner och beslut borde vara betydligt mer medvetna och informerade om de intressen som ligger bakom större globala diskurser. För att blicka bortom det kvävande narrativet om nödvändighet behöver det offentliga samtalet ställa frågor om vilka aktörer som är drivkraften bakom vilka förändringar. Till exempel: Med ett historiskt perspektiv borde man fråga hur har automatiseringen av arbetsprocesser drivits framåt, för att få perspektiv på vilka aktörer som finns idag inom teknikbranschen som driver digitaliseringen framåt. Vilka intressen har de? Vilka möjligheter och risker medför teknologi som utvecklas av hurdana företag för olika grupper i samhället? Hur kan man jämna ut risker som slår hårdare mot vissa?

Att leta efter analyser av detta slag och att tillsammans granska och diskutera samtiden med tanke på framtida möjligheter är en genuint pedagogisk verksamhet. En sådan historisk-diskursiv analys förmår ge inspiration till lämpliga åtgärder och öppnar det offentliga samtalet för möjligheten att lära sig av fel som har begåtts i liknande situationer. I en diskussion kring det marknadsliberala paradigmskiftet inom svensk utbildningspolitik beskriver Nafsika Alexiadou & Lisbeth Lundahl (2019) Sveriges utbildningspolitik som ”en motvillig och tvekan policy-elev”. Man lyssnade medvetet ensidigt på vissa diskurser från övernationella organisationer och blev ”bäst” i den marknadsliberala klassen, men genomförde reformerna utan att lära sig av andra länders erfarenhet om de tydliga riskerna som marknadsanpassningen medför. I

del III utvecklar jag närmare att en sådan kollektiv och personlig kunskapssökning utgör kärnan i vad bildning är. Bildningsprocesser av detta slag är förutsättningen för genuint demokratiska beslut, lika mycket som genuina bildningsprocesser enbart finns i politiska rum som kännetecknas av öppenhet för mångfald i perspektiv, intressen och åsikter (studie 2).

Dagens offentliga demokratiska samtal är i stort behov av bildningsprocesser som grundar sig i bredare historiska och humanistiska analyser. På ett liknande sätt borde utbildningspolitiker i större utsträckning förankra diskussioner i humanistisk, sociologisk, filosofisk och historisk forskning om pedagogik så att policybeslut avställs med de regionala, institutionella och nationella kontexter i vilka de verkar (jfr Bergdahl & Langmann 2022).

Men är det som skisseras här inte bara en fråga om politiska böjelser? Vissa lösningar låter kanske bara mer tilltalande för att man själv redan sympatiserar med dem, medan annat verkar mindre lockande, kanske till och med bara för att man själv inser att man inte hör till vinnaren? Eller finns det mer eller mindre farliga budskap och kommunikationsstilar?

Jag tror att många olika politiska lösningsförslag ryms inom ramen för vad man skulle kunna kalla olika politiska smak. Men det finns en gräns som, när den överskrids, inte längre kan beskrivas som enbart olika politiska åsikter. Arendt avslutar sin gedigna utredning av totalitarismens ursprung med tankar som kan ge en fingervisning om hur tyranni uppstår, och därmed också om hur tyranni kan förebyggas. Hon undrar ”vilket slags grunderfarenhet av mänsklig samvaro [som] genomsyrar ett styrelseskick vars väsen är terror och vars handlingsprincip är det ideologiska tänkandets strikta logik” (Arendt 2018, s. 592). Hon skriver att den mest fruktbara marken för terrorvälden är att isolera människor från varandra. ”Isolering kan vara början av terror; [...] och den är alltid dess resultat. Denna isolering är så att säga förtotalitär; dess kännetecken är vanmakt [...], isolerade människor är per definition maktlösa” (ibid., s. 593). Hon skiljer dock vidare mellan isolering och ensamhet för att förtydliga skillnaden mellan just den totalitära faran och tyranni.

Medan isoleringen bara berör livets politiska sfär, berör ensamheten människans liv som helhet. I likhet med alla tyranniska regimer skulle en totalitär stat förvisso inte kunna existera utan att förstöra livets offentliga sfär, det vill säga utan att isolera människor och därmed förstöra deras politiska förmågor. Men det totalitära herraväldet som styrelseskick är något nytt såtillvida som det inte nöjer sig med denna isolering utan förstör även privatlivet. Det grundar sig på ensamhet, på upplevelsen av att överhuvudtaget inte tillhöra världen, vilket är en av människans mest radikala och förtvivlade upplevelser. (Arendt 2018, s. 594)

Samhälleliga institutioner, det demokratiska samtalet och den pedagogiska verksamheten inbegripet, har på det viset framför allt en central förebyggande roll. Demokrati och pedagogik behöver tillsammans med många andra samhälleliga fält och institutioner motarbeta människornas isolering och ensamhet i den politiska och existentiella mening som Arendt här påpekar. För att kunna främja känslan av att tillhöra världen behöver våra pedagogiska och demokratiska verksamheter vara praktiker av kulturell självreflektion. Som del III kommer att fördjupa, bjuds barnet i fostrande och bildande verksamheter från första stunden in i världen och växer in i gemenskapen. Uppgiften för den (institutionella) pedagogiska verksamheten är att skapa och upprätthålla den enskildes och gemenskapens politiska handlingsutrymme, det vill säga det handlingsutrymme som alla har för att gestalta de förändringar som ligger i våra mänskliga händer.

Med tanke på Arendts varning måste verksamheter och kommunikationssätt som medvetet och ensidigt formar allmänhetens uppfattningar åt det egoistiska och hedonistiska hållet betraktas som problematiska, det vill säga verksamheter vars huvudsakliga budskap är att alla först och främst bör tänka på sitt eget bästa, värna om sina egna intressen och ta för sig så mycket som möjligt. När grupperingar i samhället splittras och spelas ut mot varandra, när debatter inger rädsla och varnar för att samarbete med och hänsyn till andra leder till förlust av egna chanser och tillgångar, då angriper sådana verksamheter demokratins själ. Man behöver komma ihåg att politik består av två sfärer. För att politiska intressekonflikter och åsiktsskillnader kan diskuteras förutsätts redan en sfär, en demokratisk infrastruktur, där människorna är överens om att man tillsammans värnar om det som man gemensamt kan och måste ta hand om (se studie 2 och 8). Politiska åsikter och program som motverkar denna övergripande politiska sfärs anda av samarbete och gemensamt ansvarstagande torpederar därmed demokratins kärna. Att värna om och upprätthålla denna övergripande politiska sfär av öppenhet för politiska olikheter är därför ett särskilt viktigt, ansvarsfullt uppdrag till just utbildningspolitiken.

5 FORSKNINGSBASERAD EFFEKTIVITET – PEDAGOGISK POSITIVISM

5.1 Modernitetens tilltro till vetenskapen

Med en allt större mångfald i samhället, hur ska vi enas om vilka pedagogiska mål som är eftersträvansvärda? Vems värderingar ska gälla, och hur skulle vi kunna enas om det?

Sedan den moderna tiden i den västerländska idéutvecklingen anses vetenskapen vara den verksamhet som förmår ”garantera största möjliga säkerhet om kunskap, oberoende av vilket ämne det handlar om”, skrev Jörg Ruhloff 1979 i en essä om den pedagogiska vetenskapens framväxt och uppdrag. ”Ifall man sökte efter säker kunskap om undervisningens och fostrans grunder, kriterier och normer, skulle man främst kunna vänta sig dessa från den pedagogiska vetenskapen” (ibid., s. 13). Fördelen med det vetenskapliga tillvägagångssättet är att det inte är en verksamhet i vilken någon enbart bestämmer vad som är rätt eller fel, och inte heller en verksamhet där man bara våldsamt försöker köra och segra över en annan åsikt, människa eller värdeuppfattning. Inom vetenskapen försöker man grunda det som ska gälla som sant på argumentativa steg som är transparenta för andra att själva följa efter, sätta sig in i och granska på egen hand. Vid oenighet finns möjlighet att kritiskt pröva tillvägagångssättet, de givna argumenten, bevisen och analyserna, istället för att avgöra frågan med våld och förtryck (Ruhloff 1979, s. 17). Upplýsningens optimism hoppades att människan på det viset med förnuftets hjälp skulle kunna befria sig från yttre tvång, både från världslig och religiös makt, dominans och förtryck, och allt mer också från naturens krafter. Under samma tid eftersträvade även den pedagogiska

diskussionen på kontinenten i Europa att etablera sig som en vetenskap. Friedrich D.E. Schleiermacher, som lade fram en av de första systematiska teorierna om pedagogiskt handlande, resonerade 1826 på ett liknande sätt kring vetenskapens fördelar. ”Det finns inget som i en dispyt förlikar/sammanjämkar så bra som kunskap [tyska: *Erkenntnis*]” (Schleiermacher 1994, s. 170).

Ansatsen är tilltalande och mer än aktuell med tanke på dagens diskussioner om faktaförakt. Frågan är, nu som då, vad vi överlag kan förstå som en vetenskap och vilka metoder för kunskapsvinnande som kan anses vara vetenskapliga. Kärnan i denna diskussion som har präglat vår idéhistoria är frågan om vad exakt vi förstår som kunskap eller, för att ställa frågan omvänt: hur behöver kunskap vara beskaffad för att förmå förlika i grundläggande dispyter där till och med värdefrågor kommer in? För att bemöta kravet att ingen sida ska pressa sin sanning på den andra behöver kunskapen som vi söker efter till att börja med vara neutral och fri från partikulära intressen. Men på vilket vis kan intresseneutral kunskap förlika sidornas olikheter i frågor där också skiljaktigheter i värderingar uttryckligen ingår? Är värderingar och partikulära intressen samma sak, eller finns det något mer övergripande som behöver antas som en gemensam nämnare innan vi kan erkänna varandras olika intressen och perspektiv?

Dessa frågor är inte abstrakta filosofiska tankeexperiment. De är centrala i den allt mer internationella diskussionen om utbildningens roll i våra samhällen och pedagogikens ambition med tanke på de globala utmaningarna idag. Vart är vi på väg, vad borde nästa generation veta och kunna för att lyckas leva fredligt och hållbart tillsammans på jorden? Med vilka begrepp kan vi uttrycka våra pedagogiska idéer och ambitioner för att tala med varandra? Skulle det kunna finnas gemensamma mål fast vi sedan förverkligar dem i olika lokala eller nationella sammanhang? Hur ska vi kunna bestämma vilka dessa mål är? Skulle till exempel en neutral vetenskaplig analys kunna hjälpa här?

Med tanke på västvärldens kulturella och tankemässiga dominans i globala diskurser är den internationella offentliga tilltron till det vetenskapliga tillvägagångssättet i västerländsk tappning stor. Det vilar på utvecklingslinjer som förstås är komplexa och har många förgreningar, men en strävan efter neutralitet i analys och resultat är en bärande princip. Vi behöver gå lite tillbaka i idéhistorien för att förstå varför just strävan efter neutralitet trots goda avsikter har lett till en problematisk, reduktionistisk syn på kunskap. I det följande skisserar jag uppkomsten av det positivistiska tillvägagångssättet och visar på dess vetenskapsfilosofiska svagpunkter. Även om positivistiska ansatser genomgående har kritiserats starkt är deras syn på kunskap idag framträdande i det vetenskapliga fältet. För att förstå deras popularitet behöver man förstå

positivismens avsikter i en större samhällelig ambition. Det var 1800-talets industrialisering som skapade en allt mer urbaniserad livsvärld som orsakade sociala problem. Positivismens aspiration att kunna hantera stora mängder neutrala data verkade som ett lovande verktyg att även strukturera och kontrollera det uppkommande anonymiserade masssamhället. Den historiska erfarenheten visar att positivismens förmenta neutralitet spelar auktoritära maktfulla strukturer i händerna, det vill säga precis sådana händer som upplysningen försökte befria människan ifrån genom vetenskap. Dessa vetenskapsfilosofiska invändningar och erfarenheter ligger till grund för dagens omfattande kritik mot internationella utvärderingar av skolprestationer som jag skisserar i slutet av studien.

5.2 Kunskap, förnuft och sanning

Frågan hur de centrala begreppen kunskap, förnuft och sanning hänger ihop har präglat den västerländska filosofiska tanketraditionen. Att veta, inse och förstå har till att börja med varit genuint sammanbundet med insikten om att ett begrepp som *sanning* behöver vara av en annorlunda karaktär än själva den *kunskap* som ska användas för att granska sanningen i till exempel en viss utsaga. I den antika grekiska början av den västerländska tanketraditionen var förnuftet en förmåga med vilken människan kunde nå sanning bortom sin egen partikulära räckvidd (jfr Platons idélära). För den medeltida skolastiken var förnuftet möjligheten att försöka förklara trossanningar som logiska, påvisbara förnuftssanningar. Sanningen har på det viset under olika tider förstått som gudomlig, oändlig, konstant eller absolut. Sanningsbegreppet kontrasterades ofta till den kunskap som människor kan få via sina sinnen och sitt tänkande. Det är en fortfarande pågående filosofisk diskussion huruvida den kunskap som människor kan få, kan vara annat än relativ till tid och kontext, och därmed alltid i farozonen för att styras och färgas av partikulära intressen och böjelser (Horkheimer 1947/2013).

Men genom idéhistorien har denna skillnad mellan en absolut eller gudomlig sanning och mänskligt förnuft och mänsklig kunskap allt starkare kritiserats. Tanken att sanningen skulle vara bunden till icke-världsliga principer började allt eftersom avfärdas som mystik eller vantro. Under upplysningen rensades förnuftsbegreppet allt starkare från en central del av sin, om man så vill, ursprungliga innebörd.

Det finns många olika teorier om sambandet mellan kunskap, sanning och förnuft. Jag vill här följa en av dessa tanketrådar som växte sig stark och renodlades till det som kallas för positivism. Inom denna vetenskapliga inriktning utgår man till att börja med från att man enbart får använda sådana data som går

att observera (positiva data) för att skapa teoretiska förklaringsmodeller. Enbart ”det som verkligen finns” borde läggas till grund för vad som räknas som kunskap. Positivismen med Auguste Comte och John Stuart Mill som förgrundsgestalter och behaviorismen med dess tankemässiga fader Burrhus Fredric Skinner är de mest prominenta positionerna som försöker renodla denna kunskapssyn. Konkret betyder det att allt som inte går att observera med sinnen (empiri) inte heller kan komma att spela en roll i vidare vetenskapliga resonemang, analyser och resultat.

Vid första anblick må denna hållning låta tilltalande, då den uttrycker ambitionen att enbart lägga tydligt observerbara fakta till grund för vidare resonemang. Att koncentrera sig på enbart det som går att observera är en säkerhetsåtgärd med vilken man försöker värja sig för felaktig information. Om man frågade människor om till exempel vad de gör och vad de avser med sina handlingar kan de ge felaktiga svar, avsiktligt eller oavsiktligt, som i sin tur skulle leda till felaktiga vetenskapliga slutsatser. Den strikta empirismen vill på det viset enbart lita på det som en oberoende extern observatör kan se eller erfara för att kunna bekräfta data. I tidigare tappning har denna uppgift getts åt en annan människa, forskaren, som i sina observationer strävar efter distanserad neutralitet, det som har blivit en av västvärldens främsta föreställningar om objektivitet. Idag kännetecknas strikt empirism av att datainsamling så långt som möjligt sker med hjälp av automatiserade processer, till exempel via digitala avtryck som undersökningspersonerna lämnar i exempelvis undervisningsplattformar (Williamson & Piattoeva 2019).

Den strikt empiriska forskningstraditionen kritiserar av olika filosofiska och vetenskapsfilosofiska riktningar. Kritikerna tar fasta på en rad olika problem i dess utgångspunkter. Här vill jag ta upp två invändningar. 1. Den strikt positivistiska, empiriska kunskapen och vetenskapen kan (och uttryckligen vill) enbart förnimma det som kan observeras från ett tredje persons perspektiv. Det medför att den utesluter den mening som människor ser i sina handlingar och de avsikter som de försöker realisera genom handling, det vill säga man utesluter människans individualitet från sina analyser. Mänskliga handlingar reduceras på det viset inom den positivistiska människo- och kunskapsbilden till lagbundet beteende. 2. Genom att medvetet bortse från meningsskapande strukturer i mänskligt liv försvinner även frågan ur sikte vilka konkreta handlingsalternativ människor själva ser, överväger och har. Ur den strikt empiriska synvinkeln framstår mänskligt liv därför som apolitiskt i bemärkelsen att människor inte tillskrivs ett eget politiskt aktörskap. Problem uppstår då denna vetenskapliga syn blir allt mer dominant inom den nationella och internationella

policyutvecklingen. När de som utgör det demokratiska demos konsekvent framställs och tilltalas utan politiskt aktörskap blir frågan vem det sist och slutligen är som tar de politiska besluten om i vilken riktning den pedagogiska utbildningspolitiken ska utvecklas?

5.3 Att standardisera mänskligt liv

Den mening som någon ser i det hen gör eller önskar att åstadkomma, kan inte med säkerhet observeras ur ett tredje persons perspektiv. Den faller per definition ut ur det strikt positivistiska synfältet och utesluts i strikt empiriska förklaringar. Den strikta empirin tar inte i beaktande vad som *skulle kunna* vara, och ännu mindre det som någon anser *borde* vara. Meningsskapande strukturer och framtidsvisioner utesluts systematiskt från den vetenskapliga undersökningen. Vad betyder det för den utgångsproblematik som jag skisserade, frågan om vilka pedagogiska mål som är eftersträvansvärda och vilka värderingar som borde ligga till grund för den pedagogiska verksamheten? I neutralitetens namn elimineras betydelseskiktet i våra mänskliga liv från att överlag kunna tjäna som källa till adekvata data. Detta är problematiskt då det implicerar ett reduktionistiskt perspektiv på vad mänskliga handlingar är. Det innebär en systematisk utrensning i frågan om vad som får fungera som relevant information för att kunna svara på en forskningsfråga. Låt mig förklara lite närmare.

I sin essä *Idéalisme moral et réalisme politique* (Idealism och politisk realism) (1945/1992a) kritiserar Simone de Beauvoir den positivistiska ansatsen till förståelse av människor. Hon argumenterar att den som genomför en handling behöver se *mening* i de mål som hen strävar efter och försöker åstadkomma genom handling. Att se mening i det man gör är inte ett avvägande mellan olika tekniskt möjliga lösningar eller handlingsstrategier. Snarare är den mening som någon ser i sina handlingar ett konkret förverkligande av vad denna människa anser vara värdefullt att genomföra. Det är alltså centralt att inse att människors handlingar alltid redan förverkligar (förkroppsligar/materialiserar) ett svar på den etiska frågan om vad det goda i livet är. De mål man eftersträvar behöver vara rättfärdigade i ljuset av vad som är värdefullt i ett större, moraliskt perspektiv för människan och gemenskapen (de Beauvoir 1992a, s. 17f). När en människas avsikter och drömmar inte kan observeras direkt, och värderingarna som hen eftersträvar och söker förverkliga utesluts från datamaterialet, förmår man inte längre beskriva och undersöka mänskliga handlingar. En strikt empirisk vetenskap kan på det viset alltid bara handla om mänskligt beteende, inte om mänskliga handlingar (Winch 1991).

Viktiga nyansskillnader i mänskliga handlingar faller utanför synfältet för dessa externa, observerande, forskande ögon. Det betyder att många, mycket olika handlingar kan falla under samma beskrivningar av "det som syns". Med hjälp av en strikt observation skulle man till exempel kunna se att A regelbundet betalar in pengar på B:s konto. Det förblir dock oklart vad som egentligen händer. Är A B:s arbetsgivare, eller B:s hyresgäst? Är A B:s förälder och ger veckopengar? Är det kanske mutor som A betalar, eller observerar vi en situation av utpressning? Utan alla dessa nyansskillnader som kan ge en person anledning att agera på ett visst sätt (till exempel överföra pengar till någon annans konto) förlorar man allt eftersom människors individualitet ur sikte. Meningen som just jag ser i det jag gör rensas ut för att agerandet ska kunna inordnas under samma kategori som de rörelser som många andra gör. Människans olika livssituationer syns inte längre. Mänskliga handlingar fråntas på det viset bokstavligen sin betydelse. Kvar finns ett visst beteende, och resultatet av den vetenskapliga observationen är, i det här exemplet, att många regelbundet betalar pengar från ett konto till ett annat.

Genom att samla enskilda observerbara skeenden under samma språkliga schema/kategori, framstår dessa som om de åtminstone i grunden är likadana. Det är den process som kallas "standardisering". Radhika Gorur (2018) beskriver hur processen att klassificera och standardisera data bär på en stark regulativ kraft. Standarder förhåller sig inte distanserat avbildande till den "verklighet" som de påstår sig fånga. De är performativa, det vill säga "de skapar nya världar" (ibid., s. 92). Standardisering är på det viset en genomgående politisk praxis i vilken det konsekvent görs normativa bedömningar (ibid.; se även Lindblad m.fl. 2018).

Detta är centralt, då det var just normativa omdömen som positivismen lovade kunna lämna utanför sina vetenskapliga resultat för att inte av misstag ge röst åt tillfälliga, subjektiva intressen. Men den gränsdragning som man behöver göra mellan olika kategorier vilar alltid på på förhand givna kriterier som behöver vara informerade av något slags bakomliggande antaganden om de fenomen man undersöker för att kunna vara meningsfulla som beskrivningar av kategorierna. Vad innebär det att tillhöra kategori A, vad skiljer A från B? När passar observationen X i kategorin A, när är den ett exempel på B? Skapandet av kategorierna, som behöver vara exakta och noggrant skilda från varandra, vilar på en aktiv, medveten gränsdragning som inte bara är given i en oberoende verklighet, utan som skapas och genomförs av någon.

Visst, det är inte omöjligt att med hjälp av ytterligare observationer komma närmare många olika vidare skillnader som spelar roll i våra liv. Men det betyder att forskaren *på förhand* måste vara medveten om skillnaderna i varför någon till exempel kan ha skäl att betala pengar till någon annan. Framför allt måste dessa

skillnader anses *vara relevanta* för de resultat som forskningen vill få fram för att överlag lägga sitt observerande öga på dem. Det som alltså ska vara en ”ren observation” för att möjliggöra och garantera intresseneutralitet vilar alltid redan på en viss sorts bakgrundsinformation om det man vill observera, så att själva inhämtningen av datamaterial bygger på innehållsliga beslut om relevans (Gorur 2018). Den avgörande frågan är därför varifrån denna bakgrundsinformation kommer, vilka teorier och narrativ som har legat till grund för den, vem som avgör frågor om vad som är relevant, och vilka vidare (politiska) förväntningar forskningen är förbunden med. Igen, det var just påverkan av partikulära intressen som man försökte undvika genom vetenskapen och genom kravet på neutralitet i forskningsprocessen, ett löfte som vid närmare betraktelse inte kan infrias (jfr Williamson & Piattoeva 2019).

5.4 Likformighet som vetenskaplig förutsättning och människosyn

Att strikt empiriska vetenskaper bortser från individuella skillnader och strävar efter likformighet i sina datamaterial är ingen slump. Vi behöver än en gång ta några steg tillbaka i idéhistorien för att förstå den utvecklingen. Det som möjliggjorde (natur)vetenskapernas genombrott under den moderna tiden var den tankemässiga vändningen att inte längre förstå organiska, levande förändringar som cirkulära, tillfälliga och återkommande händelser så som på den gamla tiden, utan som linjära processer i tiden. Målet var att beskriva händelser som följer på varandra med nödvändighet för att kunna planera och förutse framtida händelser. Att allt mer exakt kunna mäta tid blev det avgörande startskottet för att kunna observera fysikaliska skeenden. För att till exempel komma fram till lagen om hastigheten hos ett föremål i fritt fall behövde Galileo Galilei (1564–1642) arrangera ett komplicerat system av rinnande vatten som fångades upp i ett noggrant mätkärl under just den tid som föremålen föll, för att kunna jämföra mängden vatten som rann ner. Han skrev att inte ens tiondedelen av pulsslaget skulle ha varit tillräcklig noggrant (Mollenhauer 1986, s. 83). Logiken i denna nya fysikaliska tidsuppfattning är föreställningen om att vi har att göra med enskilda skeenden, som vi å ena sidan kan skilja från varandra och som å andra sidan jämnt och linjärt följer varandra i tiden (först – sedan – efter – till slut). Dessa principer är grunden för att kunna förstå vetenskapliga begrepp som kausalitet. David Humes redogörelse om kausalitet, orsak och verkan (1739–1740), har varit banbrytande för den vidare utvecklingen av vetenskaperna, eftersom den nu möjliggjorde en bevisföring som kan bortse från människans ofta

otillräckliga minne och sinnen. ”Alla resonemang som rör fakta tycks vara grundade på förhållandet mellan Orsak och Verkan. Enbart med hjälp av denna relation kan vi gå bortom bevisen som kommer från vårt minne och från våra sinnen” (Hume 1993, s. 16).

Konstaterandet att det föreligger en kausalitet mellan A och B är hos Hume inte en metafysisk beskrivning, någonting som hämtar sin mening och argumentativa styrka bortom fysikens. Kausalitet är enbart en generalisering av vår erfarenhet att händelsen B *tidsligt* alltid kommer efter händelsen A (Winch 1991, s. 67). Om, enligt Hume, vetenskapligt forskande består i att undersöka och beskriva just sådana kausala sammanhang, så kan man bedriva vetenskapliga undersökningar överallt där vi kan genomföra liknande generaliseringar.

John Stuart Mill försökte 1872 i anslutning till Hume överföra dessa naturvetenskapliga principer och metoder på människovetenskaperna. Mill talade om dessa som ”moral science”, alltså en vetenskap där etiska frågor och värdefrågor är en central del av fenomenen som ska undersökas. Han ansåg att människovetenskaperna ligger långt efter naturvetenskaperna i utvecklingen och föreslår att vetenskaperna om mänskliga fenomen borde gå lika strikt och exakt tillväga som naturvetenskaperna. I inledningen till hans *Book VI – on the Logic of the Moral Sciences* (Bok VI – om människovetenskapernas logik) skriver han därför knappt och fåordigt att han redan har beskrivit alla de möjliga undersökningsmetoderna som kan användas inom människovetenskaperna i de första fem böckerna som behandlade naturvetenskaperna (jfr Mill 1872/1994, s. 835). Emot ”mångas tvekan” argumenterar han att en vetenskap om ”kännande varelsers tankar, känslor och handlingar” nog är möjlig. Men för det skulle det behövas en utvidgning av Humes definition av vilka föremål och fenomen som skulle kunna vara lämpliga för en vetenskaplig undersökning. För Mill skulle alla fakta ”som följer varandra enligt konstanta lagar” vara lämpliga för syftet (ibid., s. 844). Det som är avgörande är att detta även gäller sådana lagbundenheter som antingen ännu inte har upptäckts eller som kanske aldrig kan hittas med våra medel, som han skriver. Med denna utvidgning mjukar Mill upp Humes krav på generaliserbarhet av observerbara erfarenheter och jämnar vägen för tanken att en *stor sannolikhet* i sambandet mellan A och B är tillräcklig när det gäller vetenskaper om mänskliga fenomen.

Det är uppenbarligen möjligt att med hänsyn till alla sådana effekter, att göra förutsägelser som *nästan* alltid kommer att bekräftas, och allmänna påståenden som nästan alltid är sanna. Och när det är tillräckligt att veta hur den stora majoriteten av människosläktet, eller av någon nation eller klass kommer att tänka, känna och handla, är dessa påståenden likvärdiga med universella. För stats- och

samhällsvetenskapliga syften *är* detta tillräckligt. Som vi tidigare påpekade, motsvarar en ungefärlig generalisering i undersökningar av sociala fenomen en exakt sådan för de flesta praktiska syften: det som endast är sannolikt när det påstås om enskilda, urskillningslöst utvalda människor är säkert när det bekräftas av massornas karaktär och kollektiva beteende. (Mill 1994, s. 847)

Medan Hume alltså vill bedriva vetenskap överallt där det finns likformighet, utvidgar Mill användningsområdet för de naturvetenskapliga metoderna genom att introducera sannolikhetstänkande på mänskliga fenomen. Mill vänder därmed så att säga upp och ner på Humes regel: överallt där vi *vill* bedriva vetenskap måste vi *anta* och *förutsätta* likformighet, även när den vetenskapliga undersökningen behandlar mänskliga fenomen.

Strikt empirism bygger på en cirkelrörelse, då det strikt empiriska tillvägagångssättet implicerar ett långtgående ontologiskt antagande om hur mänskliga fenomen är beskaffade. Som Mill skriver är det bara hur människor rör sig i stora grupper (massorna) som har relevans, inte enskilda människors meningsseende och avsikter. Massornas rörelser definieras på förhand som likformiga och lagbundna. Det tillfälliga och det särskilda i mänskligt liv underkastas och reduceras till några allmänna principer. På så sätt gör sannolikhetstänkande det möjligt att förutse massornas rörelse på liknande sätt som Humes beskrivning av kausalitet kan förutse biljardbollens rörelse när den träffas av en annan boll. Människors möjlighet att agera annorlunda, mot alla förväntningar, eller till och med mot sina egna intressen, så som existentialismen påpekar (studie 1), definieras inom den strikta empirismen helt enkelt bort som irrelevant. Sådant avvikande beteende syns i resultaten som statistiskt brus, felmarginaler, oanvändbara data och statistiskt mindre tydliga sammanhang. Cirkeln sluter sig när strikt empirism resulterar i det som den förutsätter, nämligen i beskrivningar av mänskligt beteende som följer sannolika lagbundenheter (se även Schaffar 2009, s. 140ff).

Ifall man håller med om att det enbart är så man kan bedriva vetenskap om mänskliga fenomen, borde man också medge vetenskapens begränsningar. Den levererar inte sådan kunskap som räcker till eller är lämpad för att avgöra frågor om pedagogiska mål, syften och metoder. Vad en gemenskap vill åstadkomma med hjälp av pedagogiska handlingar är kopplat till frågan om vad olika aktörer och grupperingar i gemenskapen anser som önskvärt och eftersträvt. Det i sin tur bygger på de värderingar, avsikter och mål som alla i gemenskapen har inför framtiden. Den kunskap som genereras ur strikt empirism kan inte ge ett svar på frågan som jag skisserade inledningsvis. Empirisk kunskap behöver alltså bäddas in i andra, ytterligare mänskliga verksamheter som kompletterar empirin

för att den ska kunna förstås och användas i frågor om vad som är värdefullt att sträva efter. Dessa är gemensamma dialogisk-diskursiva verksamheter, existentiell-religiösa praktiker och estetiska uttrycksformer och erfarenheter. Dessa verksamheter behövs framför allt som kompletterande moment i vårt kunskaps- och sanningssökande för att förhindra att strikt empirisk kunskap inte blir en blind gynnare av auktoritära intressen och strukturer.

5.5 Hur hantera massorna? Instrumentell rationalism

Många filosofer har skarpt kritiserat denna västerländska idéutveckling som försökt eliminera det absoluta som referenspunkt för vårt förnuft och vår kunskap. I *Upplysningens dialektik* (1947) argumenterar till exempel Theodor Adorno och Max Horkheimer att renodlingen av den rationella och observerbara kunskapen inte har lett till en befrielse från vidskepelse och vantrö, utan tvärtom har slagit om i nya former av myter och irrläror som, avskurna från en korrigerande icke-världslig instans, slutade i barbari. Horkheimer förtydligade denna tanke 1947 i sin *Kritik av det instrumentella förnuftet*. Instrumentellt förnuft är det som finns kvar när man har rensat tänkande och resonemang från frågan om huruvida vissa mål är mer eftersträvansvärda (mer sanna eller etiskt bättre) än andra. Enligt Horkheimer är positivismen ett direkt uttryck för det instrumentella förnuftet då det innebär och möjliggör ett okritiskt bejakande av det som just i ögonblicket råkar vara och gäller. Efter att man har eliminerat värderingar ur den vetenskapliga synen är det enda som finns kvar att analysera de medel (instrument) med vilka man kan nå ett mål. *Vilka* mål det är spelar ingen roll i betraktelsen längre. Horkheimer beskriver hur just detta har destruktiva, om inte förödande, konsekvenser eftersom det i själva verket är uttryck för vissas partikulära intressen (Horkheimer 1947/2013).

Utan att det egentligen är avsiktligt från den positivistiska sidan – man vill ju vara värdemässigt neutral – så implicerar strävan efter värdeneutralitet alltså ett värderande antagande. Att inte ta ställning till vilka mål som är eftersträvansvärda implicerar att alla värderingar kan och måste betraktas som likvärdiga. Allt betraktas som lika önskvärt eller icke-önskvärt, eller kanske snarare: det önskvärda spelar ingen roll. Det är dock uttryck för en mycket specifik värdering, nämligen att idén om att något är eftersträvansvärt inte *får* spela någon roll. Detta implicerar ett vidare värderande ställningstagande. Positivisterna antyder att man inte borde börja den gemensamma diskussionen om mål och värderingar just där. När man anser att vem som helst godtyckligt och spontant kan uttrycka vilka värderingar som helst framstår en gemensam diskussion om värderingar som

meningslös för att samförstånd ska uppnås. Att framställa möjligheten om en gemensam diskussion som onödig och meningslös spelar dock alltid ideologier i händerna; det öppnar den offentliga diskussionen för propaganda och ökar auktoritära systems handlingsutrymme (se studie 4).

Att starka politiska aktörer hittar en trogen och pålitlig samarbetspartner i just den strikta empirin är inget som präglar enbart dagens situation, där vi ser att internationellt agerande ekonomiska intresseorganisationer använder sig av storskalig kunskapsmätning (*large-scale assessments*) för att erbjuda bakgrundsinformation till de nationella pedagogiska diskussionerna om var våra samhällen befinner sig idag och för att påverka de politiska samtalen om vart de borde vara på väg (Lindblad m.fl. 2018, se även studie 4). Om vi går tillbaka till Mills noggranna arbete kring *moral sciences* så är det lätt att se hur också hans tankar och metodologiska lösningsstrategier är inbäddade i hans samtida samhällliga och politiska kontext.

Daniel Tröhler beskriver i sin artikel *The construction of society and conceptions of education* (Samhällets konstruktion och dess pedagogiska koncept) (2014) dessa samhällliga sammanhang och synliggör hur det vi idag förstår som en självklar del av de akademiska ämnena, socialvetenskaperna, har växt fram i kölvattnet av den industriella revolutionen. Naturvetenskapernas frammarsch skapade teknologiska lösningar som ersatte arbetskraft inom lantbruket. Samtidigt behövdes ny arbetskraft i de nya, växande industrierna i städerna. Rurala, lokala gemenskaper och sammanhang bröt ihop, med följer såväl för landsbygden som för de människor som flyttade in i urbaniseringens anonymitet. Medan arbetarna i det rurala livet levde nära sina arbetsgivare, samlade industrin arbetarna i nya egna urbana områden omkring fabrikerna och stadskärnorna. Nya, så kallade sociala problem uppstod för det som så småningom kom att betecknas som "samhället". Orden "social" och "samhälle" fick först genom dessa förändringar och rörelser den betydelse som de fortfarande idag innefattar (jfr Tröhler 2014, s. 23; även Popkewitz 2018).

"Den sociala frågan" var en oro som skapade en ny och större offentlig arena som tog sig an att försöka "svara" på den. Olika nationalistiska, politiska och kristna aktörer behövde navigera och anpassa sina agendor till dessa transformationer, samtidigt som även helt nya rörelser uppstod. De som replikerade på den sociala frågan var å ena sidan nationalistiska krafter som försökte ge den borgerliga politiska kampen ett politiskt, territorialt och framför allt ett ekonomiskt handlingsområde, och å andra sidan kyrkorna, som i olika länder och regioner behövde förnya sin självförståelse för att kunna hålla kvar sitt inflytande och sin auktoritet i det allt mer urbaniserade och sekulariserade livet.

Gemensamt för aktörerna var oron över massornas fattigdom och människors moraliska förfall. Man kan se många varierande försök till att rädda samhället, olika mål inför framtiden och skiftande kulturella konstruktioner, beroende på aktörernas olika grundläggande värderingar samt de säregna nationella kontexterna som de rörde sig i (Tröhler 2014).

I alla dessa diskussioner om hur man skulle kunna hjälpa dem som hamnat i kläm och misär finns säkert många genuina försök att faktiskt förbättra andras livssituation. Samtidigt behöver vi, som är del av denna tradition och historia, kritiskt reflektera kring dessa åtgärder, tankekonstruktioner, rörelser och organisationer, för att lära oss av de misstag som gjordes. Samernas kulturella historia är i det avseendet mycket avslöjande, då samernas liv och kultur inte präglades av de ”sociala” problem som rotlösheten medförde för många i de nordiska (och europeiska) länderna och som ansågs vara en källa till moraliskt förfall. Ändå rättfärdigade man nationalstaternas och kyrkans ingripande i samernas liv och kultur med samma tanke kategorier. Med argumentet att samerna var i behov av civilisation genomfördes omfattande ”sociala” åtgärder. Samernas koloniala öde synliggör på det viset de tydligt aggressiva drag som den västerländska kulturen bär på. Otso Kortekangas (2017) och Pigga Keskitalo m.fl. (2012) beskriver kolonialiseringen av samerna ur det utbildningspolitiska perspektivet och tydliggör hur de västerländska aktörerna pressade in samernas liv och kultur i sina egna förståelsekategorier. Då samernas kultur och livsformer på många grundläggande sätt inte passade in i västerländska föreställningar och tankemässiga scheman, definierades deras kultur som ociviliserad och primitiv. I ljuset av det framstår de olika former av kolonialisering som Norge, Sverige, Finland och Ryssland bedrev som nödvändiga, välmenande åtgärder. Medan man till exempel i Norge organiserade den grundläggande skolan för alla barn inom Norges territorium på samma sätt, tvingades det norska språket och kulturen även på samernas barn. Under beskrivningen av att erbjuda en bra framtid (det vill säga integration på en industriell arbetsmarknad) för ett annars ”icke-civiliserat” folk förstördes samernas traditioner och levnadssätt i mycket omfattande grad i den del av Sápmi som är på norsk mark (Kortekangas 2017, s. 86). I Sverige däremot ansågs samerna inte vara kapabla att uppnå samma utbildnings- och civilisationsnivå, så man införde nomadskolor med en egen, inskränkt läroplan. Det förstörde visserligen inte samernas liv och kultur i samma omfattning som i Norge, men byggde på det mycket problematiska rastänkande som präglade svensk politik under dessa decennier – tanken att samerna i grunden är mindre värda och att svenskarna kan bestämma över samernas liv och framtid (Kortekangas 2017, s. 84).

1800-talet präglades på det viset av nya föreställningsvärldar kring begreppet ”massor”. Begreppet inrymmer erfarenheten av överflöd, anonymitet och av något ofattbart som inger känslan av både fascination och ångest. Den industriella och teknologiska utvecklingen producerar varor betydligt effektivare och billigare än böndernas och hantverkarnas arbetskraft kunde åstadkomma. Människan som fram till dess förstod sig själv och sin plats i världen bildligt som bannlyst från paradiset och i behov av att arbeta i sitt anletes svett för överlevnad, såg sig plötsligt kapabel att kunna förverkliga drömmen om ett automatiserat, ansträngningslöst överflöd. Urbaniseringen skapade intrycket att människor är och rör sig som anonyma massor. Utan egentlig relation mellan individerna i massan ser allt och alla likadana ut och passar in i samma kategorier. De som inte passar in kan i sin annorlundahet inte förstås och måste skäras av från omvärlden och/eller omdanas för att göras passande, som i samernas fall.

Det är inte förvånande att de vetenskaper som började undersöka dessa nya sociala fenomen, ”moral sciences” (Mill), på samma sätt var upptagna med föreställningen om massorna som fenomen. Thomas Popkewitz förtydligar i ett bidrag till antologin *Education by Numbers and the Making of Society* (Utbildning genom siffror och byggandet av samhället, Lindblad m.fl. 2018) hur de framväxande socialvetenskaperna just genom sitt bejakande av den strikta empirin vågade lova att kunna vara minst lika effektiva som naturvetenskaperna, som lagt grunden för den tekniska utvecklingen. De uppkommande vetenskaperna om sociala och psykologiska fenomen tog sig an socialt avvikande och problematiskt moraliskt beteende. Dessa nya vetenskapliga grenar fick sitt berättigande uttryckligen ur utmaningen att söka efter lösningar på den sociala frågan som orsakades genom urbaniseringen och industrialiseringen under 1800-talet och de tidiga decennierna av 1900-talet. De nya vetenskapernas uppgift knöts till förhoppningar om att kunna förändra både de samhälleliga förhållandena och enskilda delar av befolkningen (Popkewitz 2018, s. 223). Här, i föreställningar om vad som anses vara en önskvärd utveckling (både för individen och för samhället i stort), kopplas idén om det värdeneutrala tillvägagångssättet i strikt empiri på ett kraftfullt sätt ihop med konkreta politiska intressen och mäktiga samhällsaktörer. Tröhler beskriver insiktsfullt olika politiska intressen i olika länder runt 1900 i större detalj och synliggör deras nationella variationer.

Samhälls- och utbildningsvetenskaperna var en del av sin tids nationella och nationalistiska ambitioner. De försökte förstå den sociala utvecklingen, eller kanske hellre den sociala utvecklingens kulturella strukturer. De uppenbara

likheterna mellan sociologiska och pedagogiska teorier och den offentliga diskussionerna är ingen slump utan snarare ett tecken på hur lite den akademiska forskningen kunde frigöra sig från nationella ideologier. [...] Genom den ”sociala frågan” omvandlade tyskarna den ”utrotningshotade” nationalstaten till en idé om ”nationen som gemenskap”. Durkheim [i Frankrike, B.S.] försökte däremot att rationalisera den fria, jämlika och broderliga medborgarens interaktioner till andra medborgare, och Dewey [i USA, B.S.] betonade att utbildningen kan skapa en gemenskap som förmår integrera barn från invandrarfamiljer och olika sociala klasser för att garantera utvecklingen av ömsesidighet och socialt utbyte för att göra idén om samhällets gemenskap möjlig att överleva. (Tröhler 2014, s. 34–35)

Det uttalade målet är att skapa en bättre framtid. Vägen dit började under dessa decennier allt tydligare kartläggas med hjälp av de nya vetenskaperna. ”Förändringsmodeller handlar inte bara om nuet, utan tjänar till att förverkliga den önskade framtiden om ett tänkt samhälle och folk” (Popkewitz 2018, s. 223). Det är just med siffrornas hjälp som intrycket uppstår att man kan dela in, ordna upp och klassificera massorna enligt tydliga (observerbara) skillnader. Standardiseringarna som de positivistiska metoderna vilar på standardiserar människorna och deras liv, ger analyser till politiska aktörer som i sin tur formar den samhällliga framtiden i enlighet med det som vetenskaperna har kommit fram till genom sina (förment) neutrala observationer. Thomas Popkewitz och Sverker Lindblad (2018) skisserar hur uppkomsten och den visuella framställningen av statistik har blivit ett kraftfullt verktyg och en effektiv teknik för att politiskt styra massorna (ibid., s. 205). Denna ömsesidiga relation mellan strikt empirism och rådande samhälllig ideologi innebär en dubbel och paradoxal gest. Synen på människor som en anonym, enhetlig massa utan egentlig relevant individualitet uttrycker å ena sidan ett hopp om ett universellt, allmängiltigt barn och samhälle (Popkewitz 2018, s. 223). Viljan att anpassa allt och alla till på förhand givna schabloner visar dock å andra sidan en rädsla för dem som inte passar in. Det som är mänskligt unikt skapar alltså en känsla av främlingskap som medför ångest om möjliga faror eller om människor som på ett eller annat sätt verkar hota framtiden (ibid.). Popkewitz och Lindblad skriver att ”själva praktiken att inkludera och förändra befolkningar i framstegens och rättvisans namn slår tillbaka på sig själv som processer av exkludering och förnedring eller förkastande av människogrupper till obeboeliga platser” (Popkewitz och Lindblad 2018, s. 203).

5.6 2000-talets utbildningspositivism

Det är mot denna bakgrund av vetenskapsfilosofiska invändningar och historiska erfarenheter som man borde läsa den omfattande kritik som idag riktas mot internationella utvärderingar. Studier som PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), IALS (*International Adult Literacy Survey*), eller ALL (*Accessible Literacy Learning*), för att bara nämna några, har präglat den globaliserade diskussionen om pedagogikens och utbildningens roll, liksom diskussionen om vart våra samhällen borde vara på väg för att lyckas i framtiden (studie 4). Kritiken som riktas mot dessa är inom den globala och de nationella pedagogiska kontexterna stor (Candido m.fl. 2020; Steiner-Khamsi 2019; Sjøberg 2016; Addey m.fl. 2017). 2014 riktades även ett öppet brev till Andreas Schleicher, OECD:s direktör för utbildning, som undertecknades av 120 professorer och forskare i pedagogik från sammanlagt 12 länder (Meyer & Zahedi 2014). Jag ska ta upp tre punkter som återkommande kritiserats. 1. Urvalet av själva innehållet för mätningen är för snävt för att man ska kunna göra en utsaga om hela landets utbildningssystem. 2. Standardiserings- och mätningssprocessen utelämnar centrala aspekter av själva de undersökta fenomenen och objektiverar personerna som är involverade. 3. Resultatens skenbara neutralitet påverkar mottagandet och användningen i de enskilda nationella kontexterna på ett icke-demokratiskt sätt. Jag ska i detta avsnitt koncentrera mig på PISA-mätningarna, då dessa så att säga har blivit en ”symbol för utbildningens globalisering” (Wahlström 2016, s. 54), som metodologiskt har kallats för en ”komparativ vändning inom pedagogik” (jfr Candido m.fl. 2020; Steiner-Khamsi 2019).

1. Internationella utvärderingar har genomförts i mindre skala sedan 1960-talet (Lindblad m.fl. 2018) och har sedan 2000, med de första PISA-mätningarna, fått en central ställning i den globala diskussionen. I PISA-mätningarna undersöks vart tredje år utbildningens effektivitet och resultat i de olika länder som är medlemmar i OECD, samt i sådana länder och regioner som är intresserade av att delta i mätningarna. OECD:s första PISA-rapport *Knowledge and Skills for Life* (Kunskap och färdigheter för livet) (2001b) beskrev avsikten med undersökningen som att göra utsagor om hur väl och effektivt de enskilda ländernas utbildningssystem förbereder sin nästa generation på dess framtid. ”Är eleverna väl förberedda på att möta framtidens utmaningar? Kan de analysera, resonera om och kommunicera sina idéer och tankar effektivt? Har de förmåga att fortsätta lära sig under hela livet?” (OECD 2001b, s. 3). Med tanke på bredden

i dessa frågor och på hur komplex skolans uppgift är i varje land, är det iögonfallande hur begränsat urvalet av det som mäts är.

För att kunna jämföra något, till exempel olika utbildningssystem med varandra, behöver man till att börja med förutsätta ett rätt specifikt antagande om själva observationsobjekten, nämligen *att* utbildningssystem överlag kan jämföras med och rankas mot varandra. Detta innebär att två steg behöver göras innan man överhuvudtaget kan jämföra utbildningssystem med varandra. Å ena sidan måste man anta att det man vill undersöka i grunden är likadant och av samma slag (Wahlström 2016, s. 57). Det betyder å andra sidan att det som inte är gemensamt, alltså det partikulära och individuella i studieobjekten, är mindre relevant och kan definieras bort. Bara det som två objekt eller fenomen i grunden har gemensamt kan jämföras, inget annat kan uppfattas av den jämförande blicken. PISA och liknande studier byggs upp i enlighet med positivismens krav på mät- och jämförbarhet och bortser medvetet från de enskilda ländernas egna kulturella, sociala, pedagogiska och historiska förutsättningar.

Det som är kvar är en minsta gemensam nämnare om vad ett skolsystem borde åstadkomma. Till grund för PISA-resultaten ligger på det viset 15-åringarnas kunskap i läsning, matematik och naturvetenskap. Dessa ämnen definieras visserligen bredare än skolornas ämne (literacy), men täcker ändå bara en bråkdel av det som ingår i de flesta ländernas läroplan. Det som bortses från i PISA är till exempel alla estetiska ämnen, samt alla kunskapsområden i vilka elever möter etiska och existentiella frågeställningar och där de lär sig historiska och kulturella sammanhang och kritiskt tänkande (som går bortom problemlösning, se även studie 8) (jfr Candido m.fl. 2020; Sjöberg 2016). Vi har alltså att göra med en standardiseringsprocess som gör ett kraftfullt urval av allt som skulle vara möjligt att iaktta ifall man ville jämföra olika länders utbildningssystem, för att kunna generera resultat som avses göra värderande utsagor om hela utbildningssystemet, alltså utsagor med mycket stor räckvidd (Gorur 2016).

Frågan inställer sig vem som avgör vilka aspekter som kan anses vara den minsta gemensamma nämnaren som kan tas som utbildningens kärna, det som ingen på goda grunder kan ha invändningar mot. På vilka grunder och av vem väljs det som räknas som relevant för att kunna göra kvalitetsbedömningar av utbildningssystemen? Under olika beteckningar som *Skills for the 21st Century* eller *Skills for Life* lägger sedan millennieskiftet olika globalt agerande organisationer och tankesmedjor fram diverse kompetenslistor (Steiner-Khamsi 2019, s. 239). Wikipediasidan om *21st century skills* ger en bra överblick över både olika listor och indelningar, och vilka organisationer som ligger bakom dem (Wikipedia, u.å.). De flesta av beskrivningarna om vad som kommer att vara

avgörande för nästa generation att kunna kommer övervägande från organisationer från det globala nord (Nordamerika och Europa) som har tydligt marknadsliberala agendor, representerar arbetsgivarorganisationer eller är stora, globala it-företag och teknologiutvecklare (Sjøberg 2016). I studie 4 redogör jag för OECD:s egen aktiva verksamhet för att sätta agendan i den internationella debatten om vad som är en önskvärd utveckling för och resultat av de nationella utbildningssystemen. När OECD i september 2020 för andra gången lade fram möjliga framtidsscenarier beskrev de sådana (utbildnings)politiska utvecklingar som präglade de första två decennierna av 2000-talet som om dessa bara hade hänt av (natur)krafter oberoende av människan och som ständigt ställer oss inför nya livsvillkor att anpassa oss till. Att OECD själva agerade aktivt för att skapa dessa trender och att OECD allmänt räknas som en av de främsta påverkningssystemen blev osagt. Cirkeln sluter sig när OECD (och liknande organisationer) år efter år ger i uppdrag att mäta status quo i de olika ländernas skolor. Mätningarna framställs som en vetenskapligt neutral kartläggning, men kan sist och slutligen läsas som en indikator för hur väl man (OECD, PISA-mätningarnas uppdragsgivare) lyckats implementera den egna agendan och de egna värderingarna om den önskvärda framtiden i de enskilda länderna och det globala narrativet.

2. En vidare punkt för kritik utgör den reduktion som standardiseringen påtvingar de komplexa pedagogiska fenomen som ska mätas och observeras. Det är inte bara föreställningen om i grunden enhetliga utbildningssystem och elimineringen av ländernas historiskt framväxta och kulturellt bundna läroplaner som bygger på en stark reduktion av mänsklig verklighet. De fenomen som ligger till grund för mätningen underkastas på samma sätt den strikta empirismens logik. Kravet på mät- och jämförbarhet innebär att komplexa pedagogiska och sociala fenomen anpassas till undersökningsmetoderna och inte tvärtom, så att metoderna skulle anpassas till fenomenets komplexitet.

Två exempel: På grund av kritiken av urvalet har med tiden ytterligare sociala och pedagogiska aspekter tagits i beaktande i PISA:s mätningar. År 2015 genomfördes till exempel även en mätning av elevernas välmående, 2018 en mätning av 15-åringarnas så kallade "globala kompetens" och 2022 en mätning av "kreativt tänkande". I alla dessa fall är det egentligen ett välkommet tillskott för att bredda underlaget för de kvalitetsutsagor som man vill göra. Lindblad m.fl. (2018) argumenterar dock för att elevernas välmående i 2015:s PISA-mätning inte diskuteras som något eftersträvänt i sig under elevernas skolgång i ett samhälle. Snarare reduceras elevernas välmående till en indikator för deras skolprestationer som å ena sidan tas som en fingervisning för hur väl de kommer

att klara sig individuellt i samhället, och å andra sidan hur samhället kommer att klara sig i den internationella konkurrensen (Lindblad m.fl. 2018, s. 5). Elevernas välmående blir ett medel för vissa (politiska) intressen, det vill säga underkastas det som Horkheimer beskriver som den instrumentella logiken.

Mätningen av global kompetens kan betraktas som problematisk på ett liknande sätt. Global kompetens beskrivs till att börja med av de ansvariga forskarna som ett mycket omfattande och flerdimensionellt fenomen; en kombination av specifika kunskaper, kognitiva och sociala färdigheter, attityder och värderingar. I de konkreta planerna för vilket datamaterial som ska samlas in under PISA-undersökningen faller dock de etiska frågeställningarna helt enkelt bort (OECD 2018, s. 18). Problemet är att det är svårt att undvika missförstånd i resultatredovisningen då man har att göra med ett begrepp som standardiserats för mätningen. Allmänheten och utbildningspolitiker tolkar lätt resultaten i en betydligt bredare bemärkelse, som ligger nära den vardagliga användningen av begreppet kompetens, ”som om mätningen faktiskt skulle kunna uttala sig om global kompetens som ett omfattande och etiskt fenomen, medan man de facto har valt bort viktiga delar av ’kompetens’ under mätningen” (Schaffar 2019, s. 122).

Vidare behöver man iaktta att just de som ansträngningen egentligen handlar om, barnen som utgör nästa generation, standardiseras. Gorur skriver i en artikel med den passande titeln *Seeing like PISA* (Att se som PISA) att i PISA ”isoleras barn från hela världen från sitt livssammanhang, standardiseras och omvandlas till siffror. På så sätt kan OECD skapa komplexa beräkningar, identifiera problem och föreslå lösningar och politiska råd med mycket hög specificitet” (Gorur 2016, s. 604). Det är inte längre de enskilda barnen som ses genom de på förhand givna kategorierna. Snarare är det enskilda egenskaper som barnen inordnas under och med vilka man nu analyserar datamaterialet. Den nya generationen blir en anonymiserad massa av unga människor, och mätningarna informerar policyutvecklare i de enskilda länderna om den unga massans fram- eller baksteg.

Prestationer kan delas upp på basis av kön, migrationsbakgrund, socialt kapital, plats och andra variabler. Interventioner kan på det viset fokuseras på specifika områden. Med varje ny undersökningsomgång skapas mer information som allt eftersom genererar data om upp- och nedgående trender och mönster. (Gorur 2016, s. 604)

Analyserna och åtgärdsplaner kan nu skapas helt på distans. Man behöver inte längre möta konkreta barn, och beräkningarna kan genomföras av personer med rätt begränsad pedagogisk erfarenhet. ”Detta är den typ av beräkningar som ’beräkningsinstitutioner’ (Latour 1987) kan utföra från långt håll, sittande på ett

avlägset kontor, med siffrorna som ger en synoptisk översikt över hela fenomenet, även om det är på bekostnad av detaljer” (Gorur 2016, s. 604). Nu är det möjligt att sammansätta, återföre och omfördela studenterna och deras lärande enligt helt nya principer som nu snarare avspeglar forskarna, disciplinen och den institution inom vilken forskningen genomförs (ibid.).

3. Den tredje stora kritikpunkten mot PISA-undersökningen och liknande utvärderingar berör sättet på vilket de påverkar den nationella och regionala diskussionen om utbildningens mål. I antologin *Understanding PISA's attractiveness* (Att förstå PISA:s attraktionskraft) analyserar Florian Waldow och Gita Steiner-Khamsi 2019 dessa sammanhang mellan PISA-resultaten, deras mottagande i olika länder och av olika politiska intressen i större detalj. Man kan se två parallella rörelser. Å ena sidan förlorar länderna en del av sin möjlighet att via lagstiftning och överenskomna regler svara på frågan om vart samhället skulle kunna och vill vara på väg. Det beskrivs ofta som en förskjutning från regering till kontroll (”government to governance”), eller som mjuk styrning (studie 4). Lagstiftaren blir passiv som politiskt ställningstagande agent i frågan om landets egen framtid. Istället tar man allt mer intryck av hur övernationella organisationer beskriver vad som behövs för att klara sig i framtiden och hur man rankas i jämförelse med andra. Ninni Wahlström skriver att PISA allt mer har blivit ett mått på hur väl nationella utbildningssystem lär eleverna 21st-century-skills som allt tydligare sätter tryck på nationella regeringar att agera. ”Kunskapsmätningarna begränsar de diskussioner som blir möjliga att föra. Det blir till exempel svårt att ensidigt hävda att det svenska skolsystemet är framgångsrikt så länge PISA-mätningarna vart tredje år visar på sjunkande resultat” (Wahlström 2016, s. 70). Att PISA bortser från läroplanernas nationella egenheter är här en central aspekt i dess kraft att ”mjukt” påverka de nationella diskussionerna, fast de olika internationella aktörerna inte direkt har ”hård”, det vill säga demokratiskt legitim, politisk makt över staterna. Wahlström förklarar att det föreligger en oklar relation ”mellan kunskapsresultat och en framgångsrik skola, eftersom det helt beror på vad som mäts” och framför allt ”vad som läggs i begreppet ’framgång’” (Wahlström 2016, s. 70; även Steiner-Khamsi 2019, s. 240). Ett tydligt exempel på denna godtycklighet är att de nationella diskussionerna liknar varandra oberoende av om man hör till ”PISA-vinnarna” eller ”PISA-förlorarna”. Trots bättre resultat diskuteras till exempel i Finland och i de regioner av Kina som klarade sig bra liknande utbildningspolitiska reformer som i de länder som presterade sämre (Candido m.fl. 2020). Medan sämre prestationer leder till interna politiska krav om att anpassa utbildningssystemet till de globala trenderna kräver man liknande reformer av utbildningssystemen i

de bättre presterande länderna, med argumentet att man behöver anpassa sig till de pågående globala trenderna för att kunna förbli bäst (Säntti m.fl. 2021; Candido m.fl. 2020).

Den andra rörelsen som kan ses i hur resultaten av internationella utvärderingar tas emot i de enskilda länderna kan beskrivas som ett slags översättningsarbete. Man kan se att vissa resultat av internationella utvärderingar får mycket gehör medan andra inte tas särskilt entusiastiskt eller ens intresserat emot av vare sig politiker eller offentlighet. Det överstatligt producerade narrativet om vart vi är på väg globalt sett, vilka färdigheter som är viktiga och vad som borde läras för att klara sig som nationell gemenskap och individuellt, behöver kontinuerligt anpassas och översättas till den nationella kontexten och de egna historiska och kulturella diskurserna. Vilka delar av undersökningarna som blir en nyhet och vad som blir politik är alltså bundet till den interna nationella debatten och kontexten.

Från början har forskare noterat att politiker och utbildningspolitiska aktörer har använt ”samma” PISA-resultat som motivering till olika politiska åtgärder.

Just för att testet saknar mening med tanke på nationella läroplaner, kan politiker fylla detta vakuum genom att ge var sin egen förklaring till varför deras system inte förbereder eleverna för tjugoförsta århundradets färdigheter (Steiner-Khamsi 2019, s. 245).

När OECD och andra internationella aktörer inte har direkt politiskt och demokratiskt legitimerad makt över de nationella besluten, verkar de ”neutrala” jämförelserna tala för sig själva, eller snarare låta vissa politiska värderingar tala högre än andra. I och med att mätningarna kommer på tätt avstånd befinner sig alla länder i en permanent spänd situation av potentiell kris som manar till reform och anpassning. Det har blivit svårt för en utbildningspolitisk aktör att inte ta den dokumenterade krisen eller hotet om en möjlig framtida kris ”på allvar” och relatera till det. Den ansvarstagande politikern och utbildningspolitiska aktören behöver se till att skapa sig en image som ”internationellt bevandrad”, det vill säga som medveten om internationella standarder och om excellenta globala utbildningspraktiker (Steiner-Khamsi 2019, s. 235).

Sammanfattningsvis är den bakomliggande tanken som internationella mätningar har gemensam att kvaliteten i de enskilda deltagande länderna kan bedömas genom en jämförelse mellan alla som deltar. Vid första anblick låter det inte speciellt märkvärdigt, men det implicerar de facto en kraftfull förskjutning i hur ett samhälle diskuterar utbildningens mål, roll och dess kvalitet. Sven-Eric Liedman skiljer i en historisk betraktelse om kvalitetsmätningens roll mellan

sådana kvaliteter som har med påtagliga funktioner att göra och sådana som gäller mänskliga – etiska, estetiska och intellektuella – värden. De första är viktiga att kvantifiera på en ständigt växande varu- och tjänstemarknad, de senare lämpar sig inte alls för detta. (Liedman 2013, s. 36)

Insikten är att de värden som människor och gemenskaper strävar efter behöver förstås utifrån den egna kontexten och den mening som man ser i det man gör, uppskattar och strävar efter. Ju starkare roll resultaten av internationella jämförelser spelar i den nationella pedagogiska kontexten, desto mer förlorar möjligheten till en intern demokratisk dialog i betydelse om vad som är önskvärt att sträva efter. Den kulturella, historiska bundenheten av pedagogik, läroplanens uttryck för samhällets syn på framtiden och elevernas individualitet har alltså inte bara skurits bort för att kunna genomföra en jämförelse. Individualiteten på alla dessa nivåer har tappat markant i betydelse när konsekvenserna av mätningarnas resultat diskuteras på nationell, skol- och klassrumsnivå. Strikt empirism är just på grund av sitt rykte om neutralitet ett kraftfullt verktyg i att ta över ”lokala” diskurser, genom att bekräfta och sedan implementera de narrativ som lyckas bäst med att dominera synen på vad som är kunskap, sanning, utveckling och framgång. Steiner-Khamsi skriver att vi i PISA och liknande utvärderingar ser exempel på att två hittills distinkta samhällsfunktioner, vetenskapen och politik, har smält ihop.

Det pris som vi idag betalar för vetenskapifieringen av politiska beslut är politiseringen av vetenskapen. Detta fångas i kritiken att evidensbaserad policyplanering oftare än inte är (politisk) agendadriven forskning i förklädnad. (Steiner-Khamsi 2019, s. 243)

Det som den förment neutralt observerande, icke-intressestyrda socialvetenskapliga empirismen kommer fram till, liknar i Mills anda naturvetenskapernas resultat. Massornas rörelse, globala trender och framtida riskbedömningar framställs som utvecklingar som kommer att ske med nödvändighet eller, för att parafrasera Mill, med en sannolikhet som räcker för socialvetenskapernas syfte att förutse och planera framtida samhällsutvecklingar. Sannolikheten påstås gälla oss alla, både som nationella och regionala gemenskaper och som individer. Den ställer oss inför den bedrägliga frågan: hur vill du anpassa dig och ditt utbildningssystem till det som här beskrivs som alternativlösa globala, ekonomiska framtidsutvecklingar?

5.7 2010-talets inlärningsbiologi och -fysiologi

Medan den positivistiska människo-, världs- och kunskapssynen i internationella utvärderingar används för att kartlägga och påverka stora samhällsliga system, som till exempel ett lands utbildningssystem, växer sig sedan flera år liknande forskningsmetoder för att kartlägga människans biologiska förutsättningar för inläring och anpassning starka. Det är å ena sidan genetisk forskning och å andra sidan den växande hjärnforskningen som allt tydligare kommer in i pedagogikens område och svarar på utbildningsrelaterade frågor. Den allt kraftfullare informationsteknologin har möjliggjort hanteringen av allt större databaser där miljontals människors individuella gensekvenser samlas, eller av den enorma informationen som genereras genom inspelning av människors hjärnaktiviteter. Båda forskningsinriktningarna kan på det viset lova evidensbaserad information genom möjligheten att samla in, bearbeta och analysera stora mängder observerbart datamaterial (Williamson 2019; 2020).

År 2003 kartlades det mänskliga genomet. Det skapade även förväntningar om att med hjälp av genetisk information kunna upptäcka samband mellan genetik och utbildning. I skärningspunkten mellan genetik, biologisk datavetenskap och utbildningsvetenskap har under de senaste åren forskningsområden etablerat sig där ny kunskap om sambanden mellan DNA och utbildningens resultat (utbildningsnivå, utfall av kunskapsmätningar, kognitiva och icke-kognitiva färdigheter) har genererats. Denna utbildningsgenetik lovar en win-win-situation för alla inblandade. Man försöker koppla individens genotyp till en specifik fenotyp (inlärningsresultat), som i ett vidare steg skulle kunna översättas till råd för policyutvecklare (Williamson 2020). Man skulle alltså kunna DNA-testa bebisar för att både kunna ge råd till föräldrar om de bästa möjliga utbildningsrelaterade valen, och kunna ge fingervisningar för nationella utbildningspolitiska aktörer för att skapa de bäst möjliga inlärningsförutsättningarna för nästa elevgeneration. Robert Plomin skriver till exempel i sin bok *Blueprint. How DNA makes us who we are* (Prototyp. Hur DNA gör oss till de vi är) (2018) att de senaste årens utveckling inom utbildningsgenetik visar att människans genuppsättning ”är den bästa variabeln vi har för att förutsäga ett barns antal studieår, till och med bättre än miljöfaktorer som familjens socioekonomiska status” (ibid., s. 129). Dalton Conley, en annan förespråkare inom området, medger däremot att sådana genetiska beräkningar som ”polygenic scores” (ett värde som beräknar ett möjligt fenotypiskt resultat ur många individuella genetiska dispositioner) idag ännu inte kan ge mer än några otydliga indikatorer. Men han lovar ändå att ”snabba framsteg görs så att man snart, med

lite saliv eller blod från en nyfödd, kommer att kunna fånga hennes fulla genetiska potential för utbildning” (Conley 2017, citerat enligt Williamson 2020). I en kritisk översiktsartikel över dessa utvecklingsprocesser sammanfattar Ben Williamson (2020) läget som att dessa sociogenetiska studier påstår sig kunna ta allt fler utbildningsmässiga faktorer i beaktande, så att man nu från den genetisk-biologiska sidan vill och kan erbjuda en datafierad precisionsvetenskap om utbildningsfrågor, som i likhet med precisionsmedicin behandlar människans kropp, eller livet överhuvudtaget, ”som föremål för politik- och praktik-interventioner” (Williamson 2020, s. 445).

Medan den individuella genetiska koden hos varje enskild människa står fast från livets början till dess slut kan hjärnforskningen erbjuda effektivare kunskap med möjlig utbildningsmässig relevans, då människans hjärna är och förblir plastisk och anpassningsbar under hela livet. Inom den utbildningsvetenskapliga hjärnforskningen utvecklas på det viset tre relaterade forsknings- och applikationsmöjligheter. 1. Hjärnforskningen kan kartlägga hjärnans regioner och funktioner genom neuroradiologi. Här lovar man i likhet med utbildningsgenetiken att kunna kartlägga och sammanlänka olika neurokognitiva profiler med till exempel barns socioekonomiska bakgrund (Mariani 2017; Pitts-Taylor 2016). Kunskap om dessa samband kan utmynna i råd till utbildningspolicyer för att bättre bemöta de utmaningar som finns i ”riskgrupper” (Mariani 2017). 2. Hjärnforskningen utvecklar utöver kartläggningar även teknologi som möjliggör en direkt reaktion på olika hjärntillstånd. BrainCo, ett företag med ursprung i *Harvard University’s Center for Brain Science and Graduate School of Education* har utvecklat teknologi som möjliggör en scanning av elevers hjärnor medan de deltar i undervisning. Elevernas hjärnaktivitet översätts i realtid till information om deras uppmärksamhetsnivåer som läraren kan se direkt på en egen skärm. (BrainCo.tech/#/, citerat enligt Williamson 2019). I sitt program *Future of Neurotechnologies and Brain Science* (Neuroteknikens och hjärnforskningens framtid) har *World Economic Forum* tagit upp liknande tankar och undersöker olika typer av teknologi som möjliggör ”mötespunkter mellan hjärna och dator” för att kunna ”optimera utbildningen”, till exempel genom att ”dynamiskt anpassa lärande” (Hadzilacos 2017). 3. Det sistnämnda implicerar redan det tredje användningsområdet som hjärnforskningen skulle kunna ha inom utbildningen. Beroende på den uppvisade hjärnaktiviteten lovar till exempel *the Muse headset*, som företaget InteraXon har utvecklat, att sensorerna förmår spåra indikationer på stress och ångest. Applikationen reagerar på dessa genom att erbjuda meditativ träning för att hjälpa användaren att fokusera bättre (Williamson 2019, s. 78). Här kombineras alltså kartläggning av hjärnaktiviteten

och översättning av denna till mer eller mindre önskvärda mentala tillstånd med former av så kallad neurofeedback och neurostimulering. Att direkt ingripa i en människas hjärnaktivitet för att stimulera den till ett annat, mer önskvärt, mentalt tillstånd motiveras huvudsakligen med oron över olika neurologiska uppmärksamhetsstörningar, som till exempel ADHD. Målet är att träna hjärnan så att man uppnår sådana vågor i hjärnaktiviteten som definieras som neurologiskt normala och är förbundna med olika aspekter av inläringen (till exempel uppmärksamhet, fokusering, aktivt tänkande) (Williamson 2019, s. 78).

De etiska frågor som inställer sig med tanke på dessa utvecklingar är många. Det är till att börja med svårt att uppskatta de möjliga och konkret kroppsliga biverkningar som olika neurologiskt stimulerande teknologier har, framför allt på barns hjärnor, som befinner sig i utveckling (Nuffield Council on Bioethics 2013, s. 174). Det är dessutom problematiskt hur frågor om integritet ska hanteras med tanke på att individens genetiska och neurologiska information sparas och delas i olika databanker och används för olika ändamål (Stopczynski m.fl. 2014). Vidare inställer sig många etiska frågor med tanke på de intressen som olika aktörer överlag har för att använda, utveckla och understöda teknologin som genereras från hjärnforskningen. Bioetikerna Marcello Ienca och Roberto Andorno (2017) har argumenterat för att göra ändringar i deklARATIONEN av de mänskliga rättigheterna med tanke på de risker som neurotekniken medför. De skriver att

om neurotekniken under de senaste decennierna har låst upp människans hjärna och gjort den läsbar med hjälp av vetenskapliga glasögon, kommer vi under de kommande decennierna att se hur neuroteknik blir genomträngande och inbäddad i många aspekter av våra liv, och allt effektivare i att modulera de neurala korreleten i vår psykologi och vårt beteende. (Ienca & Andorno 2017, s. 5)

Det som behövs är en särskild aktsamhet inför möjligheten att modulera och modifiera människors emotioner och kognition, som kan lägga grunden för en direkt manipulation av människors neurala ”programmering”, en styrning av individers och grupperns beteende. Teknologin som ligger till grund för påverkan är varken intresseneutralt utvecklad eller neutral i fråga om vilka beteenden som den ska producera, utan den baserar sig på en snäv uppsättning av systeminterna, strukturella och sociala begrepp och normer (Yuste m.fl. 2017, s. 162). Bioetikern Nikolas Rose har i många artiklar problematiserat det faktum att hjärnans plasticitet allt tydligare blir ett föremål för politiska och kommersiella försök att påverka och styra framtiden genom aktiv och målinriktad modulering av hjärnor mot vissa på förhand definierade tillstånd. ”Läsbarheten [av hjärnan, B.S.] är i sig

bara ett första steg: att läsa meddelanden från hjärnan leder till förhoppningen att man kan läsa tillbaka meddelanden in i hjärnan för att modulera själva tankarna och avsikterna” (Rose 2016, s. 157). Här stöder den förmenta objektiviteten i det datamaterial som har samlats in och neutralt beräknats i komplexa (”intresseneutrala”) datoriserade processer eventuella partikulära politiska motiv. Dessa forskningsmässiga och politiska intressen gifter sig ytterligare med kommersiella intressen som teknikutvecklare inom AI och industrin kring inlärningsdigitalisering har. Kristiina Brunila betecknar detta väldiga komplex av instrumentella intressen som politiska, vinstdrivna och utbildningspositivistiska aktörer har som en ”precision education governance” (en precisionsstyrd utbildning) (Brunila m.fl. 2019; Yliniva m.fl. 2024; Mertanen m.fl. 2022). Olika processer (marknadsanpassningen, privatiseringen, datafieringen och digitaliseringen) arbetar samtidigt parallellt och tillsammans, och bygger allt mer på psykologiserade, neurologiska och beteendevetenskapliga diskurser som screenar individens egenskaper, styrkor och svagheter från så tidiga år som möjligt.

I precisionsstyrd utbildning förenas marknadslogiken i privata företag med en mängd olika discipliner, såsom psykologi, neurobiologi, evolutionsbiologi, pediatrik och beteendegenetik. Tillsammans formar de nya nätverk av styrningssystem för att skraddarsy utbildningen mot individuellt definierade behov. (Brunila m.fl. 2019, s. 117)

Det som låter som en storslagen mobilisering av olika expertområden för att tillsammans kunna erbjuda det bästa möjliga arbetet för individens maximalt optimerade lärande visar sig vid närmare betraktelse vara en djupt problematisk förändring av den pedagogiska verksamhetens kärna. Pedagogikens roll förskjuts ”från kunskapsbaserade aktiviteter till utvecklingen av specifika egenskaper, färdigheter, kompetenser och typer av känslor” (Brunila m.fl. 2019, s. 117). Innebörden i själva idén om att ”lära sig” har förändrats i grunden. Med begreppet lärande kan man just skilja den frigörande rörelse som leder den lärande personen och gemenskapen till insikt, självständighet och mognad från enkla, mekaniska anpassningsprocesser av till exempel utantillärande. Men i utbildningsgenetiken och hjärnforskningen reduceras lärandebegreppet till en instrumentell anpassningsprocess som den lärande inte själv tänker genom, utan som planeras, styrs och genomförs med den lärande personen som en passiv mottagare av en mekanisk anpassning till på förhand definierade och givna strukturer, skraddasydd för precist kartlagda gener och hjärnor.

Faktum är att hela utbildningsområdet flyttar tyngdpunkten från en utbildningsvetenskap till en lärandevetenskap, från undervisning till inläring, från kunskap till (positiva) känslor, från strukturer till processer och prestationer samt individers självutveckling och självinläring. Parallellt vänds fokuset på välfärdsstater och strukturer mot styrandet av individers välbefinnande och känslor. (Brunila m.fl. 2019, s. 118)

Retoriskt rör man sig med individens bästa i åtanke, vilket dock snarare bekräftar och stärker den rådande politiska och ekonomiska agendan. Problem lokaliseras i individer ”istället för att sikta på att lösa problem som politiska, ekonomiska, samhälleliga, kulturella och strukturella” (Brunila m.fl. 2019, s. 117). I en precisionsstyrd utbildning är det meningen att människor lättare ska kanaliseras in på olika givna samhälleliga vägar. Genom mer och mer individualiserad och skräddarsydd utbildning blir man anställbar, flexibel och passande för olika erbjudanden för vidare utbildning.

5.8 Politiskt ansvarstagande försvinner bakom sannolikt massbeteende – ett uppdrag till den pedagogiska vetenskapen

Låt oss komma tillbaka till utgångsfrågan i denna studie. Hur kan en gemenskap enas om vad som är önskvärt att sträva efter utan att en viss politisk, social eller religiös elit anger vägen? Vilken roll spelar den pedagogiska vetenskapen? Svaret på dessa frågor är centralt för både den enskilda människan och för gemenskapen.

Att eliminera värderingar från gemensamma, politiska diskussioner för att undvika onödiga och i sista hand destruktiva konflikter, och att bygga beslut på enbart faktaanalyser, är en ambition som har långa idéhistoriska rötter i den västerländska tanketraditionen. Jag följde här den tankemässiga utvecklingen av strikt empirism, eller positivism, då den är det mest renodlade försöket att lämna meningsstrukturer och värderingar utanför analysen. Positivism och strikt empiri förleder forskare att gå med på ett mycket problematiskt grundantagande. När man inte vill skilja mål som är lämpliga och eftersträvansvärda från sådana som är opassande, missriktade, irrationella, skadliga eller rentav farliga är det i sig inte en värdemässig neutral position. Den som försöker att inte ta ställning tar ställning. ”Myten om objektiviteten” (Gorur 2018, s. 92; Popkewitz 2018) lämnar arenan där värderingarna omförhandlas vind för våg för vilka aktörer och intressen som helst att inta. Den som styr den allmänna opinionen mest effektivt med sitt eget narrativ, eller den som ger forskningsfinansiering för vissa, men inte andra vetenskapliga tanke-system, sätter agendan (jfr studie 3 och 4). Ju tydligare

man avvisar relevansen av värderingar i våra mänskliga verksamheter genom att se dem som bortom observationens och vetenskapens sfär, desto tydligare glider man in i det som Horkheimer beskriver som det instrumentella förnuftet, ett resonerande som enbart undersöker och reflekterar över effektiviteten i de processer och medel som leder till godtyckligt utbytbara mål.

För Horkheimer är Förintelsen ett tydligt exempel på instrumentell rationalitet, och exemplet på hur upplysningens strävan efter framsteg med hjälp av rationalitet och förnuft har omvandlats till sin motsats. Det systematiskt planerade och effektivt genomförda mordet på miljontals människor, som ideologiserades som samhällets fiender, visar faran i att löskoppla medlen från målbedömningen. Arendt bekräftar Horkheimers analys när hon påpekar att Nazitysklands maskineri var så effektivt att man fortsatte att döda även då det inte längre tjänade ett militärt syfte, och till slut till och med krävde resurser som egentligen inte längre fanns och som torpederade den egna chansen att vinna kriget. Målet att förrinta judar, minoriteter och ”statsfienden” var inte enbart förfärligt, utan i sista hand till och med omotiverat ur det egna systemets synvinkel (Arendt 2013, s. 23). För Arendt är detta kärnan i ett totalitärt system. Processernas effektivitet är så maximerad och de fungerar så fullkomligt lösgjort från en bedömning av ändamålsenlighet och ansvar att systemet till slut enbart kan stoppas genom att det förstör sig självt.

Det är ett kraftfullt värdeomdöme att hävda att värderingar inte får spela någon roll i diskussioner där vi funderar över vad som är viktigt och vad vi vill eftersträva i olika verksamheter. Till skillnad från den moderna förhoppningen på vetenskapen som ett sätt att förhindra att beslut byggs på godtyckliga (känslomässiga) värderingar blir passiviteten ett aktivt ställningstagande för till exempel auktoritära krafter (Horkheimer 2013).

Den pedagogiska vetenskapen har behov av att upprätthålla medvetenheten om de problem som strikt empiriska metoder medför. Strikt empirism inbjuder forskare till en självförståelse som enbart en leverantör av verklighetsanalyser med vilka man kan utveckla det mest lämpliga verktyget (*what works*) mot de mål som sedan, alltså först i ett skilt steg, ska beslutas om (jfr Sjögren 2024; Lundahl 2012). Det är ett problem som många olika ansatser inom den humanistiska vetenskapen genom tiderna har kritiserat. Här lyfts fram att den empiriska forskaren behöver vara sensibel för alla de aspekter av en fråga som hen metodologiskt lyfter fram och för de som förblir osynliga. Feministiska forskare har länge lyft fram att diskursen kring värdeneutraliteten snarare gynnar de röster som redan är dominanta (Pierre & Pillow 2000) och bidrar till vad som Miranda Fricker började kalla epistemisk, det vill säga kunskapsmässig orättvisa (Fricker 2007).

Auktoritära system använder sig gärna av den strikta empirismens löfte om värderingslöshet för att underbygga den egna ideologin. Det finns åtminstone två skäl för det som den pedagogiska empiriska vetenskapen behöver ha i åtanke vid genomförande av forskningsprojekt.

1. Positivismens språk, siffrorna, ger sken av neutralitet, robusthet och transparens. Siffrorna verkar bara avbilda verkligheten medan observationerna i själva verket, som jag argumenterade för ovan, vilar på en tydlig normativitet om hur verkligheten *borde* indelas, kategoriseras, läsas och förändras. Dessa normativa omdömen i observationssystemet (standardiseringen) kan fyllas med bakomliggande ideologiserade antaganden om verkligheten och är därför sammanvävda med just det som är det ledande narrativet.

Konstruktionen av kategorierna och korrelationerna av mätningar är [...] en kulturell praxis som förkroppsligar grundläggande idéer om "samhällets natur", dess "typer av människor" och "det som är relevant". Dessa förs in i nationella föreställningar om det sociala sammanhanget för förändring och om framtiderna och deras utveckling. (Lindblad m.fl. 2018, s. 14)

Vetenskap och politik verkar gemensamt kämpa mot en gemensam fiende, subjektiviteten och dess partikulära intressen. Men de smälter ihop till ett eget, gemensamt normativt system, i vilket de ömsesidigt bekräftar och stöder varandra (Lindblad m.fl. 2018). Den strikta empirin lovar kunskap om effektiva mekanismer och styrinstrument utan att fråga efter vad de används för. Den rådande ideologin anger då samhällsutvecklingens övergripande mål.

2. Vidare gynnas just auktoritära system av det positivistiska tillvägagångssättet. Då den strikt empiriska datainsamlingen medvetet bortser från människans meningsskapande strukturer i hans handlingar försvinner även alla överväganden ur sikte som människan gjorde innan hen bestämde sig för en viss handling. Frågan som faller ur observationens synfält är inte enbart vilka avsikter hen hade när hen gjorde X, utan alla möjliga handlingsalternativ som hen har övervägt blir också obetydliga. Vad talade för att göra X och varför valde man att inte göra Y eller Z? Och vidare: vilka alternativ har den handlande personen inte ens sett som möjliga?

Dessa frågor inringar inget mindre än möjligheten till politiskt motstånd och frågan om människors etiska ansvarstagande för sina egna handlingar. I den strikta empirismens människosyn betraktas och beskrivs mänskligt liv alltså som i grunden apolitiskt. Människornas möjliga politiska aktörskap verkar ur positivismens perspektiv inte vara värt att iaktta. De som utgör det demokratiska demos framställs och tilltalas konsekvent utan politiskt aktörskap. Handlingar,

det vill säga förändringar som drivs av människor, behandlas inom den strikta empirismen som lagbundna händelser. Det bakomliggande orsakssambandet antas kunna utforskas, förklaras och i olika situationer utnyttjas på samma sätt som vilka andra händelser som helst i naturen för vilka vi inte avkräver ett etiskt ansvarstagande.

När man tittar närmare på Mills argument, att det räcker ”för de ändamål som människovetenskaperna har [moral science]” att veta hur *de flesta högst sannolikt* kommer att bete sig, reduceras den enskilda människans frihet och ansvar bort som irrelevant att överhuvudtaget iaktta. Strikt empirism tar på det viset inte ställning till den metafysiska frågan huruvida friheten att handla annorlunda finns eller om livet är determinerat (studie 1). Positivismens världs- och människobild utgår från att det som sker visserligen må vara komplext, men sist och slutligen är möjligt att beräkna med hjälp av sannolika lagbundenheter. Fokuseringen på massornas sannolika beteende gör frågan om enskildas möjlighet till annorlundahet antingen till en försumbar statistisk möjlighet, eller så förstås den som ett tecken på en outforskad aspekt av helheten, något som bara inte kartlagts ännu och som därför fortfarande faller genom teoriernas förklaringsnät (Popkewitz & Lindblad 2018).

För att inte spela auktoritära intressen i händerna behöver den pedagogiska vetenskapen bäddas in i demokratiskt legitimerade, institutionella ramar som vilar på forskningsfrihet (se även studie 7). Den institutionella inramningen av forskning behöver garantera att externa politiska, ekonomiska eller ideologiserade intressen inte styr de antaganden som ligger bakom varje val av forskningstema och bakom varje val av undersöknings- och analysmetod. Forskningsfriheten är direkt kopplad till insikten om att man som forskare har ett ansvar för de forskningsmässiga val man gör i det egna tillvägagångssättet (Schaffar 2021c). Det innebär att varje forskare borde vara medveten om den egna rollen i de komplexa sociala sammanhang som vi alltid är en del av. I våra forskargärningar behöver vi iaktta att vi lever tillsammans och med varandra; att ingen är en isolerad varelse som kan inta en neutral observationspunkt. Forskare strävar efter transparens i hur vi resonerar, och efter att göra rättvisa åt fenomenet som vi undersöker. Men, med sikte på nästa studie och nästa del, vårt ömsesidiga beroendeskap ger oss även ett ansvar. Vi är varandras vittnen, vi behöver varandra, icke-mänskligt liv och den fysiska världen för att alls kunna vara människor (och forskare). För en forskare som har växt upp i en av de västerländska vetenskapstraditionerna innebär denna till synes enkla insikt att vi behöver lära oss att lyssna bättre på tysta och tystnade röster.

DEL III

MELLAN TRADITION OCH REVOLUTION

PEDAGOGIK SOM SAMTAL
ÖVER GENERATIONSGRÄNSER

6 ARVET EFTER MODERNITETEN – PEDAGOGIKENS DOLDA RELATIONSPROBLEM

6.1 Modernitetens ohållbara frihetslöften

När vi talar om övergången från den förmoderna till den moderna tiden, framhålls ett komplext samspel mellan en rad olika samhälleliga förändringar. En av de mest utmärkande förändringarna är idén att människans individuella och gemensamma historia inte längre anses vara förutbestämda i regelbundet återkommande cykler (som de antika grekerna antog), eller att historien är ett fortskridande mot ett givet mål (så som den kristna teologin beskriver det). Människan befrias tankemässigt från såväl aristokratiska, det vill säga med födseln givna, klassindelningar som från teologiska föreskrifter. Båda hade fram till dess på sitt sätt reglerat den enskilda människans och hela samhällets utveckling. Med den franska revolutionen avsattes dock föreställningarna om ett ofrånkomligt öde, till exempel att man föds i ett visst stånd eller är del av en gudomlig allomfattande plan. Den teocentriska världsbilden gav vika för hoppet om att det mänskliga förnuftet allena ska förmå skapa sina egna förutsättningar, regler och ramar för ett liv utan en överordnad politisk eller religiös kraft. Idéhistorikern Georg von Wright skriver att ”I sanningfrågor har Förnuftet övertagit Guds plats” (von Wright 1993, s. 75).

Upplysningens uppmaning att ta vara på det egna förnuftet (istället för att blint lyda andra auktoriteter), satte igång en allmän diskussion om det samhälleliga och privata livet. Offentligheten som social och politisk arena uppstod. Förenklat uttryckt är den centrala frågan som kan och behöver diskuteras på denna nya arena vilket samhälle som överlag ska eftersträvas, samt hurdana kunskaper, färdigheter och förmågor som behövs för att bygga och upprätthålla detta

samhälle. Den offentliga diskussionen intog därmed platsen som dittills innehafvs av den kyrkliga eller aristokratiska auktoriteten. Här diskuteras frågor om de gemensamma angelägenheterna, vad som kan och borde anses vara rätt och fel, önskvärt och viktigt (jfr studie 2).

En central aspekt i utvecklingen av den moderna tiden och det moderna samhället har på det viset varit framväxten av den vetenskapliga verksamheten som hjälper offentligheten att söka svar. Tilltron sattes till neutralitet och objektivitet som vetenskapliga dygder i sanningssökandet. De tydliga, allt effektivare tekniska framstegen gav detta vetenskapsideal rätt, så att dess logik verkade hoppingivande även med tanke på den offentliga debatten. När olika åsikter i offentliga angelägenheter ställs mot varandra, ligger det nära till hands att tänka sig att opartisk kunskap kan leda till insikt och till allt bättre, gemensamma (politiska) beslut, något som dock vid närmare betraktelse har varit och är problematiskt (studie 5).

Dessa förändringar i den västerländska idé- och kulturhistorien uttrycker människans längtan efter frihet från yttre influenser och krav, som nu med förnuftets, vetenskapens och teknologins hjälp äntligen skulle närma sig förverkligande. Denna dröm har från början haft många inbyggda problem. Till att börja med visade det sig att drömmen inte gällde alla människor. Trots att man uttryckligen talade om *människan* som dessa rättigheter och friheter skulle tillkomma, var det enbart manliga, europeiska, vita, bildade, vuxna människor som man menade. Bara han var tillåten att föra talan på den offentliga arenan, hade rösträtt och kunde bli vald för att få politisk makt över sig själv och andra. Bara han kunde få tillgång till bildning och kunskap, framför allt till den högre bildningen, för att kunna bli medlem i den vetenskapliga gemenskap som intog en så central roll i att sköta de offentliga angelägenheterna. Än idag är vita män med en viss utbildningsmässig och ekonomisk bakgrund överrepresenterade i alla centrala samhällliga maktpositioner, från parlament till företagsstyrelser, från universitet till media och teknologi.

Problemet är dock inte enbart att människobilden exkluderar majoriteten av befolkningen. Problemet är att de tankar, lagar och institutioner som utvecklades under denna tid och som fortfarande är grunden och referenspunkten för dagens offentliga diskussioner, enbart baserar sig på denna minoritets erfarenhet och syn på världen. Den verklighet som kvinnor, icke-vita, utbildade, fattiga och barn dagligen lever i underrepresenteras i de offentliga debatterna och i beslut som fattas. Dessa erfarenheter har därmed under tidens lopp helt fallit ur sikte för vad som anses vara viktigt och relevant när det kommer till att utveckla de filosofiska, juridiska och ekonomiska tankevärldar som våra samhällliga institutioner och

de konkreta formerna av våra gemensamma liv bygger på. Reproduktivt, kroppsligt och omsorgsgivande arbete har systematiskt uteslutits ur de institutioner, rättigheter och tankar som har vuxit fram. Att föda och fostra barn, att odla och laga mat, att ta hand om sjuka och äldre behandlas fortfarande som ett störande moment för förvärvsarbete. Livets cykliska karaktär har gått förlorad i det bländande moderna narrativet om historiens räta framåtsträvanden i löftet om och längtan efter ständig förbättring.

Att vi idag har nått gränsen för jordens resurser anses av många forskare vara resultatet av modernitetens tankefigurer (Machado de Oliveira 2021; Shiva 2018; Klein 2014; hooks 2009b). Våra moderna livsformer har sedan sin tillkomst torpederat överlevnadsvillkoren för icke-mänskligt liv samt för det som vi grovt betecknar som livlös materia och som vi i bästa fall ser som exploaterbara resurser. Dessa felaktigheter i det moderna tänkandet lade grunden för det komplex som vi idag fångar i begreppet hållbarhet, och där utmaningen består i att alltid behöva tänka på ekologisk, social, juridisk, politisk och filosofisk hållbarhet samtidigt.

Den moderna tiden utgör även vaggan för de pedagogiska tankesystem som siktar på att vara systematiska och vetenskapliga. Bilden av den moderna människan som strävade efter att vara sin egen herre, som inte tillät någon överordnad instans att ingripa i hans (sic!) vilja och förehavanden och som bara var underställd sitt eget samvete och upplysningens moralag har ställt till med problem även för den pedagogiska teorin och filosofin. Barn passar helt enkelt inte in i den moderna människobilden (jfr Schaffar 2009; 2010). Med hjälp av några exempel visar jag hur den pedagogiska idéhistorien har nonchalerat och nedvärderat den relationella grund som vi alltid ingår i ända från det att vi föds. Frågan uppstår dock hur den nya generationen förmår få en egen förnyande röst när den fostras av den gamla generationen. Den moderna föreställningen av människor som radikalt avskilda från varandra har hindrat oss från att göra rättvisa åt den dialogiska relationen som det nyfödda barnet från början ingår i och i vilken både nykomlingen och den gamla världen till vilken hen föds förändras. I denna dialog ingår frågan som den yngre generationen ställer oss om varför vi (de flesta vuxna i Västvärlden) idag använder fler resurser än vi behöver. Studien återkommer därmed till frågan vad det betyder att vara fri, och diskuterar de vuxnas ansvarstagande för det liv som vi lever.

6.2 Radikal avskildhet som ideal och som problemets kärna

Inom pedagogiken syns de skevheter som den moderna människobilden implicerat på olika sätt i de mest grundläggande teoretiska antaganden och praktiker. Då människan under moderniteten beskrivs som någon som strävar efter att vara fri från andras inflytande för att kunna fatta egna beslut, betyder det grovt taget att den moderna människan är motsatsen till ett barn. Detta har visat sig vara en avgörande svårighet för den pedagogik som växte fram ur upplysningen. Hur ska man filosofiskt och teoretiskt förstå varelser som uppenbarligen är människor, men som helt saknar det som upphöjer människan till det mänskliga i enlighet med den moderna tidens nya insikter? Barn är för att kunna leva beroende av andra, av deras tid, ekonomi och vilja att sköta dem. Barn tvingas ofta underkasta sig sina föräldrars auktoritet och lyda dem för att rent konkret överleva. Då förnuft och rationalitet betecknar förmågan att resonera som en vuxen är barns tankar per definition undermåliga. Barn saknar helt enkelt modernitetens hedersegenskaper: autonomi, frihet och förnuft. De är barnsliga.

Många av de dominanta filosofiska idéutvecklingarna, den pedagogiska teorin och filosofin inräknad, har mestadels inte varit medvetna om de grundläggande begreppsliga svårigheter som dess människobild medfört för förståelsen av människans grundläggande villkor. Istället har man försökt lappa symptomen. När kvinnor, urbefolkningar eller fattiga faller utanför det avsedda mänskliga idealet diskuteras till exempel huruvida dessa människor kan anses vara kapabla att tänka förnuftigt och vara begåvade med intelligens, liksom huruvida de överlag äger rätten att bli medborgare, få demokratiska rättigheter eller få delta i utbildning (när det handlar om fattiga klasser) eller huruvida de *måste* delta i utbildning (i urbefolkningens fall). När det handlade om barn omtolkade den pedagogiska teorin dem till ”potentiella vuxna”. Man talade då om att barn *ännu inte* är fria, autonoma och förnuftiga, men att de inom sig bär *möjligheten* att bli det. Barn kännetecknas i denna läsning av egenskaper som helst ska övervinnas så snabbt som möjligt (beroende, irrationalitet, okunskap). I samma anda beskrivs pedagogiken som ett medel för att hjälpa dem att så snabbt som möjligt förverkliga sin potential (för en kritisk överblick, se Masschelein 1996).

En central teoretisk fråga förblir emellertid i denna läsning hur tiden fram till den eftersträlvade friheten kan övervinnas, då barnet är i behov av att bli omskött av andra. Det är mycket vanligt att denna spänning presenteras som en nästan olöslig paradox. Hos sociologen Zygmunt Bauman finns till exempel följande beskrivning av hur vi växer in i ett samhälle och en kultur.

Vad beträffar den egna friheten [...] spelar gruppen som jag är medlem i en ambivalent roll. Å ena sidan gör den det möjligt för mig att vara fri; å andra sidan inskränker den mig genom att sätta gränser för min frihet. [...] Efter att ha tränat mig in i gruppens sätt att vara, gör den det möjligt för mig att utöva min frihet. Men på samma gång begränsar den mitt utövande till sitt eget territorium. (Bauman 1992, s. 23f)

Han påpekar vidare att denna konflikt egentligen är ännu mer förbryllande när man blir medveten om att ”just denna grupp som spelar en så ambivalent och ändå avgörande roll i min frihet är inte en som jag själv har valt fritt. Jag är medlem i denna grupp eftersom jag föddes in i den” (Bauman 1992, p. 23, 24).

Även Klaus Mollenhauer, en i Norden mycket läst tysk pedagog, börjar sin essäsamling *Glömda sammanhang* (1983/2014) med samma iakttagelser. Han skriver att ”varje bildningsprocess är vidgande och berikande, men likaså inskränkande och utarmande, med tanke på det som kunde ha varit möjligt” (ibid., s. 10).

Såttillvida vi lever med barn, måste vi – det går inte på annat sätt – leva vårt liv med dem. [...] Vi kan inte utplåna oss som samhällliga existenser, vi kan inte låtsas vara döda eller neutrala. Det kan låta som en trivialitet, men det är ändå det första och mest allvarliga av pedagogikens villkor. (Mollenhauer 1983/2014, s. 20)

Beskrivningar som dessa uttrycker ett obehag som å ena sidan alltid finns i samband med reflektion kring fostran. Hur kan man på riktigt veta vad som är rätt och fel när det gäller barnuppfostran? Även när vi helhjärtat försöker vara bra föräldrar och lärare kan det vi gör i slutändan ändå visa sig vara problematiskt (Schaffar 2009). Rädslan som Bauman och Mollenhauer uttrycker är dock å andra sidan mer grundläggande, och snarare symptomatisk för den sociologiskt informerade kritiska pedagogiska teorin. Sedan 1960-talet har den kritiska empiriska vetenskapen fört med sig större inblick i strukturella samhällliga sammanhang, och visat att samhället reproducerar klasskillnader i betydligt större utsträckning än det dittills har varit möjligt att visa. Bauman och Mollenhauer uttrycker här alltså inte bara en osäkerhet inför att inte riktigt veta vad man borde göra som förälder, utan de drar den kritiska teorins slutsatser lite för långt och säger att *vad man som vuxen än gör* i fostrans namn är ett inskränkande. Visserligen kan man enligt Bauman och Mollenhauer inte undvika det, men icke desto mindre begränsar vi barnens utvecklingsmöjligheter till just det som vi råkar kunna erbjuda i våra liv. Deras fråga blir då vidare hur barnet ska bli den hen är när alla och allting från första början begränsar hens utveckling och hens möjligheter? Denna misstänksamhet mot *allt* som en förälder eller pedagog gör

drar sin näring från den moderna uppfattningen av människan som inte får underställas andras intressen eller auktoritet. I ljuset av detta radikala ideal av avskildhet verkar allt som människor gör med varandra, även livsnödvändig skötsel och kärlek, lätt missförstås som ett externt ingripande som sist och slutligen inskränker barnet (Schaffar 2009, för en kritik se Lévinas 1957/1987).

6.3 Omsorgen om varandra

Låt oss titta närmare på var precis några av modernitetens centrala tankefallor ligger och hur de leder oss bort från den uppenbara erfarenheten att vi alltid befinner oss i relation till andra, och från erfarenheten att lärande enbart kan förstås som en dynamik inom relationer. Det finns ett berömt exempel som Immanuel Kant diskuterade i sina föreläsningar *Om pedagogik* (1804/1900), och som har diskuterats flitigt genom den pedagogiska idéhistorien. Exemplet har blivit paradigmiskt då det verkar visa hur redan mycket små barn från allra första början utsätts för andras (vårdnadshavarnas) ingripande, det vill säga hur barn alltid av nödvändighet blir inskränkta i sin utveckling (för en överblick, Schaffar 2014; Roth & Surprenant 2011).

I dessa föreläsningar frågar Kant ”Hur ska jag fostra frihet med tvång?” och skriver till att börja med att man ”från första början ska låta barnet vara fritt i alla avseenden”. Denna insikt har sedan dess varit en central utgångspunkt i kontinental pedagogisk teori. Kant undrar dock sedan om det finns tillfällen där man som vuxen ändå behöver gå emot denna regel. Kant skriver att man ska låta barnet vara fritt i alla avseenden ”förutom när det skadar sig självt, till exempel när det griper tag i en blank kniv”. Många har diskuterat detta eller liknande exempel, och kallat svårigheten för pedagogikens janusansikte (Kauder & Fischer 1999, s. 129), eller en pedagogisk paradox (Uljen 2004; von Oettingen 2001). Herbart försökte redan 1806 lösa problemet genom att dela upp den handling som pedagogen utför. Han skiljer mellan en enbart förberedande ”styrning av barnet” och ”den egentliga fostran” (Herbart 1806/1902, s. 138–139), något som även Dietrich Benner 2001 har i åtanke i sin allmänna pedagogiska teori, där han diskuterar ett exempel som liknar Kants. Benner skriver att en pedagogisk handling som hindrar barnet från att skada sig själv eller andra, kan beskrivas som ”ett legitimt utövande av pedagogisk makt” [tyska: *Gewalt*]. Legitim är pedagogens handling så länge den uttryckligen enbart förhindrar skada, men inte själv motiveras av ett eget pedagogiskt innehåll och en egen intention (Benner 2001, s. 222).

Jag vill stanna en liten stund vid Kants exempel. Ett litet barn får tag i en kniv. Tydligt har föräldrarna inte städat undan tillräckligt noggrant, barnet ser och vänder sig mot verktyget, och är på god väg att gripa tag om det. Ingen av de pedagogiska teoretikerna tvivlar på att de vuxna i barnets liv måste ingripa och ta verktyget från barnet. Ändå beskriver de förhindrande av skada som en handling som kräver en teoretisk legitimering, eftersom pedagogens handling *ser ut som* ett ingripande i barnets egen spontana nyfikenhet och grundläggande behov att lära sig. Hen verkar ha riktat sitt intresse till kniven och varit på väg att undersöka den för att lära sig. Barnets egen avsikt och handling har nu förhindrats.

Ett centralt teoretiskt missförstånd i pedagogikens idéhistoria ligger i beskrivningen av hur lärande går till. Man tänker lätt bara på vad jag för enkelhetens skull vill kalla kunskapens synliga sida. Pedagogikens uppdrag blir då en förmedling av information eller fakta ("Vad är det?"), av tekniska och kroppsliga färdigheter ("Vad kan man göra med det?") och av förmågan att inse etiska sammanhang ("Vad får man göra med det?"). Att fokusera på dessa aspekter av kunskap bortser dock från att man alltid när man lär sig något samtidigt lär sig *vad något inte är*, eller vad man inte kan göra med det – den icke-uppenbara sidan av kunskap, så att säga.

Om vi använder detta på en situation där en förälder tar ett farligt föremål ur ett barns hand, kan man se att hen inte förhindrar barnets spontana nyfikenhet och hens behov att lära sig. Snarare är det just för att de agerar på det viset som barnet lär sig. Antagligen blev föräldrarna i vårt exempel skräckslagna när de såg barnet vara på väg att få tag i kniven. När de hastigt tar den ifrån barnet blir barnet varse något om vad kniven inte är: en kniv är ingen leksak, och fast man kan använda den som redskap i många situationer hemma får man inte använda den på ett sätt som är farligt. Frågan är alltså inte hur barnet kan ta reda på vad en kniv är om hens förälder alltid tar ifrån hen den. Snarare visar det sig att kunskap om kniven samt insikten om den fara kniven medför blir möjliga just *genom* föräldrarnas ingripande. Att föräldrarna finns i barnets liv utgör inte en inskränkning av barnets utveckling, utan deras närvaro och relation möjliggör hens lärande.

Det finns skäl att anta att Mollenhauer och Bauman inte skulle ha invändningar mot detta, men citaten ovan uttrycker en vanlig utgångspunkt inom pedagogisk teoribildning som leder åt ett annat håll. Inom pedagogisk teori har man rätt konsekvent förbisetat denna innehållsliga betydelse av relationer för människans växande och lärande. Det kan man inte enbart klandra den pedagogiska teorin för, utan det bottnar i modernitetens människobild, liksom i den moralfilosofi som växte ur den (Barabas 2001; Lévinas 1948/1999; Weil 1949/1992). När Herbart till exempel beskriver skötseln av barnet (i vilken ibland ett förhindrande av skada

ingår) som en handling som enbart *förbereder* den egentliga bildningsprocessen bortser han från det kunskapsmässiga innehåll som ingår i alla de sätt som vi tar hand om varandra på. Dessa avgränsningar mellan förberedande och egentlig undervisning är bara förståeliga om man utgår från en syn på människor som i grunden separata från varandra. Att de vuxna omkring barnet helt konkret behandlat barnet annorlunda än till exempel ett föremål i hushållet, är dock väsentligt för att barnet lär sig förstå de mest grundläggande dragen i våra liv. I denna och i många liknande situationer lär sig barnet att saker visserligen kan gå sönder, men att människor kan skada sig och få sår, och att vi med eftertryck (skräckslagenheten, hastigheten) vill förhindra skador. Det är på grund av varandras reaktioner på det vi gör som ord som ”farligt” får en djupare betydelse än att vara en enkel beskrivning av knivens egenskaper. Farligt är, skulle man kunna säga, ett relationsord. Bara i en förståelseram där vi bryr oss om varandra, är fara något som vi inser att man borde akta sig för. Det är på det viset ett teoretiskt missförstånd att kategorisera skötseln av barnet som enbart förberedande handlingar för den egentliga fostran och bildningen. Man fråntar dem deras betydande roll som en grund för vår moraliska förståelse av vad som är viktigt i livet (jfr Barabas 2001, s. 358).

För Kant och den moderna människobilden verkar det enbart finnas två möjligheter. Antingen står barnet i vägen för andras frihet, då hen stör, är högljudd eller dylikt, eller så utsätts hen själv för ett (mer eller mindre nödvändigt, men ändock) tvång. Fostran ter sig problematisk eftersom man har att göra med en konfrontation mellan två sidor. När man utgår från bilden att människor till att börja med är radikalt skilda från varandra och först i ett andra steg träffar på andra och träder i kontakt med sin omgivning, finns en spänning som knappt låter sig överbryggas.

Modernitetens (politiska) ideal att kunna leva fritt från extern dominans och maktutövning, verkar i samma veva ha misstänkliggjort alla former av relation mellan människor, liksom mellan människan och hens naturliga omgivning, som ett inflytande som kommer utifrån och som man alltid behöver skydda sig från (studie 8). Filosofen Emmanuel Lévinas, som har kritiserat den moderna människobilden som utgångspunkt för våra vidare mänskliga sammanhang, beskriver passande:

När det, i det filosofiska livet som förverkligar denna frihet, uppstår en företeelse som är främmande för detta filosofiska liv [...] blir den ett hinder; [till exempel] marken som stöder oss och sviker våra ansträngningar, [...] naturkrafterna som hjälper oss och dödar oss, företeelser som belastar oss eller tjänar oss, människor som älskar oss eller förslavar oss (Lévinas 1957/1987, s. 49).

6.4 Hur är förändring möjligt?

Om vi lever i en grundläggande förbundenhet med varandra, är det då inte ändå så att barn tvingas – åtminstone till att börja med – lära sig att leva precis på det sätt som hens förälder lever? Och är inte just det något som är begränsande, givet att vi lever i pluralistiska samhällen som präglas av att olika värderingar och sätt att leva är möjliga, och givet att de liv som vi västerländska vuxna lever till och med *borde* förändras mycket genomgripande och snabbt för att möjliggöra för framtida generationer att leva på jorden? Hur är en förändring av våra liv då överhuvudtaget möjlig?

Låt oss även betrakta dessa frågor utifrån insikten att det inte finns liv som inte står i relation till andra människor, till annat icke-mänskligt liv och till den naturliga omgivningen. Vi lever tillsammans, vilket betyder att frågan hur vi kan förändra de livsformer som vi ärvt av generationer som föregår vår egen existens enbart kan få ett svar i ett gemensamt liv (Lévinas 1957/1987; Arendt 1954/2016c och 1967/2016d). ”Att leva tillsammans” betyder till en början att man delar de grundläggande villkoren för livet med varandra och med annat icke-mänskligt liv på jorden: Våra kroppar är underställda naturens krafter och behov. Dessa villkor möjliggör och begränsar det vi kan åstadkomma genom våra rörelser, vårt beteende och våra handlingar. När barn till exempel uttrycker olika slags behov och idéer (Jag vill att det slutar blixtra och dundra! Jag vill vara frisk!) behöver föräldrar förklara att man visserligen kan längta efter och vilja att vissa saker sker, men att det inte ligger i våra mänskliga händer att ändra på vissa aspekter av världen i enlighet med våra önskemål.

De naturliga villkoren ligger till grund för det man förmår göra, även om våra handlingsoptioner ytterligare ramas in av sociala, ekonomiska och politiska villkor. (Jag vill inte stiga upp och gå till skolan! Jag vill också ha häftiga datorspel! Jag vill slå tärningen tills jag kastar en sexa och vinner! Jag vill att du slutar jobba, för att krypa ned med mig under täcket och äta kex! Alla ska ha alpäckor hemma.) Medan barnets önskan att åskvädret ska ta slut *borde* bemötas genom att hen tröstas och lugnas tills molnen har dragit vidare, är barnets önskan att inte gå till skolan eller att vilja ha dyra leksaker av en annorlunda karaktär. Tröst *borde* visserligen ingå i föräldrarnas svar även här, men framför allt är de vuxna uppfordrade att själva förklara och ta ställning till dessa livsformer. I barnens mer eller mindre direkta fråga om varför man behöver stiga upp och varför man måste göra läxor, ligger utmaningen i att tillsammans fundera på vad det betyder att leva detta liv. Barnets fråga uppmärksammar att ett annat liv skulle

vara möjligt, och hen söker efter mening i det hen tillsägs göra. Barn övertar inte bara de vuxnas sätt att leva när de växer upp bland andra.

Redan barnens blotta existens, deras ”oförmåga” att passa in i de vuxnas vardag innebär ett ofta rätt grundläggande ifrågasättande av vuxenvärlden, som präglas av strukturer, system, planer, rutiner, traditioner och vanor. Barn spränger dessa rutiner och system, då de helt konkret kommer in i sina föräldrars liv och rubbar deras dagsrytm, deras matvanor, deras sociala liv och välstrukturerade karriärplaner. Barn är inte hövliga och väntar inte, något som lätt missförstås som trots. Även när de inte ännu kan använda ord är det tydligt att ”de söker mening” och kräver ett gensvar på sin förvirring/upplevelse när de till exempel känner hunger och inte med detsamma kan få mat, när det känns för varmt eller för kallt, eller när den vuxna inte hela tiden leker och skrattar med dem. Barn kommer allt eftersom att med ord formulera dessa frågor om det de vuxna gör, och de börjar undra över varför man gör på ett visst och inte på andra sätt. (Varför ger du den där kvinnan pengarna? Varför köper vi inte bara godis och leksaker?) Det liv som föräldrar lever med sina barn sätts allt mer in i större sociala sammanhang, där de vuxna i allt större grad uppmanas att reflektera tillsammans med barnen över de sätt på vilka vi lever med varandra. (Varför flyger vissa rika människor några minuter i rymden, istället för att ge pengarna till dem som inte har mat? Varför byter arbetarna i företaget X inte arbetsplats om de inte har bra arbetsvillkor? Varför vill människorna som protesterar där på gatan inte att vi som behövde fly från krig ska få hjälp och ett nytt hem här med dem? Varför förbjuder parlamentet inte att deras statschef startar ett krig mot ett annat land?) De vuxna ställs genomgående inför barns frågor och undran. Annorlunda uttryckt betyder det att vuxna är tvungna att både svara och ansvara för det liv som de lever med sina barn, samtidigt som de behöver lämna utrymme för det nya som barn för med sig i de gamlas värld.

I frågor som dessa finns öppningar för reflektion, kritik och förändring av det rådande. När barn lär sig att se och uttrycka mening öppnar sig även insikten om vad som är möjligt att ändra. Möjlighetsstrukturerna utforskas och kan reflekteras över. En av dessa grundläggande skillnader som barn kommer att lära sig är skillnaden mellan vilka gränser för ens handlande är nödvändiga gränser och vilka som är möjliga att omförhandla, som i sig inte är en skillnad som är given på förhand, utan under ständig kulturell omförhandling (se del I).

I sin essä *Kris i uppfostran* (1954/2016c) tar Hannah Arendt upp dessa sammanhang. Hon skriver att det nyfödda barnet behöver bli den hen är samtidigt som hen kommer in i en värld som redan finns före hen och som kommer att finnas efter hen. ”I den mån barnet ännu inte känner världen, måste det steg för

steg få bekanta sig med den. I den mån barnet är nytt måste man se till att detta nya kan göra sig gällande sådant det är och [att barnet] inte krossas av världens ålder” (Arendt 1954/2006c, s. 202). De vuxna intar för Arendt en nyckelroll i barnens växande och inträde i världen. Men den roll som Arendt ger de betydelsefulla vuxna i barnets liv överskrider en snäv idé om ren kunskapsförmedling. Den särskilda roll som vuxna har i barnets liv bottnar i att de står i relation till både barnet och till världen. De är ansvariga för den värld som deras barn föds och fostras in i.

Uppfostrarna [står] här som företrädare för världen gentemot de unga, den värld som de [vuxna] måste överta ansvaret för trots att de själva inte har skapat den, även om de i hemlighet eller helt öppet önskar att den såg annorlunda ut än den gör. Det är ingen slump att detta ansvar läggs på uppfostrarna; det ligger redan i det faktum att de förs in i en ständigt föränderlig värld av de vuxna. (Arendt 1954/2006c, s. 202)

Enligt Arendt borde lärare ha sådan kvalifikation att hen känner världen och dess grundläggande inre sammanhang så att hen kan lära andra något om den. Men, säger Arendt vidare, lärarens och fostrarens auktoritet går bortom det och ”beror på att han tar på sig ansvaret för denna värld. Gentemot barnet åtar han sig att liksom företräda de vuxna, peka på olika företeelser och säger: Detta är vår värld.” Arendt skriver med stort eftertryck att den ”som inte vill överta ansvaret för världen ska varken avla eller uppfostra några barn” (2016c, s. 202).

I artikeln *Education in time of climate change* (Utbildning i klimatförändringens tid) (2020) tar Ingerid Straume Arendts tanke som utgångspunkt och förklarar vad den betyder med tanke på dagens brådskande behov att ändra våra vuxna liv. ”Hur kan pedagoger ansvarsfullt och auktoritativt representera en livsform – den globaliserade, resurskrävande kapitalismen – vars grundläggande verksamhet undergräver dess egna stödsystem?” (Straume 2020, s. 541). Hon undrar hur föräldrar kan förväntas ”peka på de olika företeelserna” (Arendt) ”utan att framkalla ångest, skuld, desperation eller förnekelse?” (Straume 2020, s. 541). Vuxna behöver de facto peka på världen och förklara att den geologiska epoken som vi lever i kännetecknas av att jordens inbördes balans genomgår irreversibla förändringar som är orsakade av människans aktiviteter. Det är framför allt vi i det globala nord och i västvärlden som bär ansvaret för den allra största andelen av den skada som jorden, icke-mänskligt liv och våra barn och barnbarn utsätts för och tvingas bära. Diskrepansen mellan det som vi lär ut, sättet som vi lever på och det som behöver göras är hisnande.

Innan jag återkommer till detta vill jag avsluta följande tanke. Vi lever med varandra och delar en gemensam värld. Pedagogisk teori och filosofi har länge haft ett missriktat fokus. I bästa avsikt att värna om barnets integritet, har man pekat på risken att barnets egna tankar och personlighet inte i tillräcklig utsträckning kan utvecklas då hen är ”tvungen” att från början ingå i ett liv tillsammans med vuxna i en redan given värld. Det är dock tvärtom det gemensamma livet som möjliggör att det förment givna kan ifrågasättas och vid behov förändras (jfr även Bergdahl och Langmann 2022; även Kvamme 2022; Schumann 2013). När vuxna iakttar barnens undran och frågor och försöker begripliggöra världen för och med dem, är barnet inte bara en mottagare av en viss tradition. Barnets eget sökande efter mening tas på allvar så att hen genom det ser och upplever att hen också är en del av den gemensamma världen. Barnets ifrågasättande spelar en roll i de vuxnas liv och hen växer in i en meningsseende gemenskap, där hen kan förnya världen tillsammans med andra. Det är först mot denna bakgrund som misskötsel och vanvård av barn kan utpekas och kritiseras (Schaffar 2014).

6.5 En egen röst i ett delat språk

Den gemenskap som barn växer i lever redan enligt vissa meningsbärande strukturer samtidigt som den ständigt förnyar den mening som vi ser i våra liv. Att växa in i en sådan gemenskap betyder inte bara, men till en stor del, att man lär sig ett språk för att uppmärksamma och uttrycka men också för att ifrågasätta och omförhandla mening. För att förtydliga hur det är möjligt att utveckla en egen röst i ett redan existerande, delat språk vill jag komma tillbaka till barnet och kniven. I exemplet såg vi att föräldrarnas ingripande lärde barnet skillnaden mellan leksaker och verktyg, samt att det kan finnas farliga situationer, liv kan skadas och släckas. Eller formulerat på ett annorlunda sätt, så har barnet lärt sig att se meningsstrukturer i det hen förnimmer. Föräldrarna må ha uttryckt meningen i situationen inte bara kroppsspråkligt (tar bort kniven, blir skräckslagen etc.) utan kanske till och med språkligt. Ord som ”farligt”, ”akta dig!” eller ”oj det var nära ögat!” kan ha yttrats. Alla dessa små situationer och händelser kommer tillsammans att lära barnet dess första språk, det vill säga hen lär sig att med språkliga uttryck uttrycka den mening (eller avsaknad av mening) som hen ser.

Visserligen kan man uttrycka olika meningssammanhang med olika språk, som alla kan erbjuda lite olika begreppsliga nyanser som inte nödvändigtvis finns i andra språk. Den primära språkinläringen missförstås i det avseendet lätt som

en inskränkning, då barnets språkliga synfält på världen bara öppnar de meningsstrukturer som är möjliga att uttrycka i just detta språk. Andra möjliga meningsstrukturer förblir dolda. Baumans och Mollenhauers resonemang ovan lutar mot en sådan kritik (för en diskussion, Schaffar 2009). Här lurar oss det moderna människoidealet återigen in i föreställningen att andras (språkliga) inskränkthet begränsar den nyfödda människans möjlighet att uttrycka sin genuina egna uppfattning om världen. Men vad innebär det överhuvudtaget att språkligt uttrycka sin egen syn på världen?

Tänk på ett barn, lite äldre än ovan, som kommer till sina föräldrar och säger ”Jag vill hänga upp en bild”. Hen har en spik och en kniv i handen och ser förväntansfull ut. Barnet uttrycker tydligt sin egen vilja, men ändå finns det något orimligt i det hen gör och säger. Man brukar inte tala om att hamra på något med en kniv, även om det skulle vara möjligt att göra det. Det som gör situationen förvirrande är att det är oklart *för andra* vad barnet vill göra, och vilka reaktioner som kunde förväntas eller som skulle vara tänkbara. Ska föräldrarna understöda, varna eller heja på hen, ska de hjälpa med något eller förhindra förhävandet? Situationen beskriver en språklig otydlighet som skapar förvirring för att det finns flera tolkningsmöjligheter för det som barnet menar.

Att hjälpa ett barn att uttrycka sig förståeligt på sitt modersmål är inte ett kulturellt övertramp som Baumans och Mollenhauers citat ovan antyder. Tvärtom tillhandahåller man till att börja med bara möjligheten att överlag kunna uttrycka sina avsikter på ett sätt som andra kan förstå, det vill säga så att andra förmår reagera adekvat på just den personen med sina egna särskilda önskemål. Man visar att man vill lyssna, förstå och iaktta barnet så att barnet lär sig att hen inte bara står i relation till andra människor utan att hen dessutom är någon som spelar en roll i relationen. Förbundenheten missförstås i den moderna människobilden lätt som en fångenskap eller en utsatthet, fast det är förbundenheten som ligger till grund för erfarenheten att man överlag är någon som spelar en roll för andra. Det är andra som möjliggör den egna rösten.

Intressant nog kan vanskötsel och maktmissbruk inom pedagogiska verksamheter, det som kritiska teorier vill varna för, bara spåras, namnges och kritiseras *inom* den ram som den ömsesidiga omsorgen ger. Om föräldrarna inte hade reagerat alls på barnet, hade barnet blivit ignorerat, som om hen inte alls fanns till. Att bli behandlad som luft, som en icke-existens, är djupt traumatiserande. Barnet bjuds inte in i det gemensamma livet och förmår inte utveckla känslan av att få höra till och ha en plats i världen. Att som vuxen försöka förhålla sig neutral (jfr Mollenhauer ovan), till exempel genom att inte förmedla den egna kulturen och det egna språket, skulle tvärtom skapa en mycket

ogynnsam omgivning för ett barn. Att reagera på barnet är grundläggande. Visst finns det skillnader i hur man kan behandla barn. Alla reaktioner är inte lika bra. Att skratta åt barnet när hen säger något oklart eller att håna hen för hens fel skulle vara problematiska reaktioner från föräldrarnas sida. Först i ett sammanhang där vuxna helhjärtat försöker hjälpa hen att uttrycka sig förståeligt möjliggör man att hen kan utveckla sin vilja och sin röst i det meningsfulla sammanhang som finns. Vad som är meningsfullt att säga och att vilja är här en både grammatisk och semiotisk fråga som sist och slutligen inrymmer den existentiella frågan om meningen i våra liv. Vad precis vill du säga, vad precis vill du göra, och leder det du säger och vill till ett meningsfullt liv?

Den fara som Arendt ser i den uppfostran som hon observerade i den amerikanska, efterkrigstida pragmatiska diskussionen om pedagogik och som enligt henne kan leda till en kris i uppfostran är att mötespunkterna mellan vuxna och barn på olika sätt rensas bort. För Arendt ligger orsaken till det i uppkomsten av det isolerande masssamhället som lämnar vuxna rotlösa. Det är svårt för vuxna och pedagoger att ta ansvar för den gemensamma världen när man i ett masshälle inte längre förmår se den meningsbärande gemensamma sfären som den fysiska, sociala och politiska världen utgör. Straume pekar därutöver på att dagens problem i vår värld kan upplevas som så överväldigande och allvarliga att föräldrar och lärare inte längre vet hur de skulle kunna ta ansvar för dem. I båda fallen riskerar barnen lämnas övergivna och överväldigade av den komplexitet som de konfronteras med och som de inte själva eller ensamt kan skapa mening i. När vuxna undviker att tala om de mycket komplexa svårigheterna går barnen miste om att utveckla meningsstrukturer. Risken är att barn varken kan uttrycka sin egen vilshenhet eller kommunicera med de ansvariga vuxna eller sina jämnåriga om hur den nödvändiga förändringen kan äga rum. Barn och unga berövas på det viset det handlingsutrymme som skulle finnas, men som inte kan utvecklas när vuxna inte vill eller förmår ta ansvar för den värld som barnen växer upp i.

6.6 Kunskapens modaliteter – får jag göra allt jag kan, och kan jag låta bli?

När man lär sig att allt eftersom uttrycka mening genom ett delat språk, så betyder det inte att dessa språkliga uttryck föreskriver vad man kommer att säga. Detsamma gäller för allt vi lär oss. Att kunna gå, skriva eller spela ett instrument betyder inte att vi måste gå åt ett visst håll, skriva vissa saker eller enbart spela efter noter. Att ha kunskap om historiska händelser, om naturvetenskapliga och

ekologiska villkor eller om politiska och ekonomiska sammanhang betyder inte att det är givet vad man ska göra inför en viss ekonomisk, politisk eller ekologisk utmaning. Allt vi lär oss implicerar därmed alltid med detsamma olika existentiella och moraliska frågor. Vad ska vi göra med det vi kan och vet? Språkligt uttrycks dessa skillnader genom modala grammatiska konstruktioner: Om jag kan gå, ställs jag i den konkreta situationen inför en rad frågor: *Måste jag gå, borde eller ska jag gå? Vill jag gå? Får jag?*

När ett barn lär sig olika livsformer av sina föräldrar och de kulturer som de ingår i, implicerar det inte att hen behöver leva samma liv som de gör. Vi ställs i de flesta situationer inför alternativ som implicerar frågan vad vi egentligen vill göra eller säga. De handlingsmöjligheter som kunskap och färdigheter ger oss avkräver oss ett ställningstagande (se studie 1). Vi har varken tid eller resurser att förverkliga allt vi förmår, samtidigt som vi inte heller borde förverkliga allt som vi kan.

Frågan vad vi borde göra med den kunskap och de färdigheter som vi har visar sig vara central i mänsklighetens existens. Genom den moderna idéhistorien har den västerländska människan blivit uppmuntrad (om inte direkt uppmanad) att utveckla sina förmågor så mångsidigt som möjligt, att avslöja naturens hemligheter och att ställa världen i sin tjänst (von Wright 1993), samtidigt som målet ”att bete sig civiliserat” uppmanar oss att ständigt granska och tygla våra begär och känslor (Elias 1969/1992). Det är spänningen mellan ”jag vill” och ”jag kan” som intar en central plats i vår idéhistoria (Arendt 1960/2016b, s. 173). Att enbart vilja något ger inte människan förmågan att kunna göra det, lika lite som man har rätt att göra vad som spontant faller en in bara för att man bemästrar ett kunskapsområde.

Den frihet som en enskild individ har till sitt förfogande (sitt eget aktörskap) finns därmed alltid inramad i etisk-existentiella frågor. Simone Weil beskriver dessa sammanhang som så att våra mänskliga livsvillkor å ena sidan är begränsade av naturliga och sociala/politiska villkor, och å andra sidan utgör den etiska frågan om vad som är gott att göra en ytterligare dragningskraft. Att vara en person, menar Weil, betyder att vara någon som konstant försöker skapa och upprätthålla en balans mellan livets nödvändigheter och vad man uppfattar som eftersträvansvärt och gott (godhetens möjlighet). Även om vi är underkastade naturens villkor, har vi möjlighet att röra vid friheten. Denna frihet föds ur den förståelse som vi har för alla situationer som vi lever i och råkar ut för i världen, och ur de förmågor som vi har för att hantera och förändra dessa situationer i ljuset av den konstanta frågan vad som är det goda att göra (Sharp & Gregory 2009, s. 90). För, menar Weil, ”om man anser något som gott, måste man vilja

rycka det till sig. Att avhålla sig därifrån är fegt” (Weil 1949/1992, s. 231). All kunskap som vi har om oss och om världen, och alla färdigheter som vi har tillägnat oss, rymmer alltså den etiska frågan om vad vi borde göra och huruvida vi som personer utmärker oss genom att vilja och göra det som är gott (se även studie 1).

Det som gör Weils insikter värdefulla idag är hennes betoning på att vår etiska förståelse inte nöjer sig med enbart kontemplation, utan etiska frågor och värderingar kräver konkreta handlingar av oss. Det räcker inte att tänka och tala väl, om ens ord inte besannas i det konkreta livet som åtföljer dessa. Det som krävs är eftertänksamhet och ständig reflektion i handling. Enligt Weil står vi konstant i en granskande relation till oss själva och varandra. I denna ömsesidiga dialog står vi inför varandra och bevittnar varandras handlingar och frågar vad exakt vi försöker göra och huruvida vi faktiskt lyckas göra det bra (Sharp & Gregory 2009, s. 90). Dessa vittnesmål är inte enbart bedömande eller kritiska i en ytlig bemärkelse av begreppen, utan de utgör själva grunden för vår gemensamma och individuella existens (Torrkulla 2002; 2014). När till exempel våra ord inte följs av adekvata handlingar, förlorar orden sin betydelse. Filosofiskt betyder det att en enskild person inte ensam kan besluta vad hennes ord ska betyda. Politiskt och relationellt visar sig denna insikt i att vi talar om läpparnas bekännelser och vackra ord som skapar besvikelse och frustration hos dem som berörs av våra ord.

Den yngre generationens protester och besvikelser gentemot oss vuxna visar på detta sammanhang. Vuxna talar och lovar, politiker ingår avtal mellan länder, men våra ord och avtal verkar inte vara allvarligt menade eftersom vi år efter år underlåter att agera i enlighet med löftena. Den 9-årige Felix Finkbeiner, som 2009 grundade organisationen Plant-for-the-Planet, uttrycker denna insikt på ett avväpnande tydligt sätt. I en intervju förklarar han att skälet för hans engagemang är insikten att han och hans generation behöver agera nu för att jämna ut de vuxnas brister då de enbart talar, men inte agerar. Han förmår inte lita på oss vuxna längre.

Vi kommer att bli offren av klimatförändringarna. Det ligger i vårt eget intresse att få barn att agera. [...] Samtidigt tror jag inte att vi kan ge upp på den här generationen vuxna och vänta 20–30 år på att vår generation ska komma till makten. Vi har inte den tiden. Allt vi kan göra är att driva dem i rätt riktning. (Finkbeiner, citerat enligt Straume 2020, s. 548)

Eftersom alla våra liv står i förbundenhet till varandra är allt en person uppmärksammar, allt hen gör eller låter bli att göra samtidigt ett etiskt

ställningstagande och inbäddat i det gemensamma livet med andra. Etik och politik möts i våra reflektioner, i våra ord och handlingar. Den egna personligheten visar sig här på två sätt. Å ena sidan är personen den som väljer vissa handlingar framför andra, den som ställer vissa och inte andra frågor, och den som tar ställning för vissa saker och inte för andra. Vi kan tala om en egen personlighet såtillvida att det är individen själv som har möjligheten att välja bland flera möjliga sätt att leva sitt liv. Å andra sidan är frågan mer grundläggande än så. Det är inte på förhand givet vad som är en "situation" i våra liv som kräver ett ställningstagande, ett svar eller en lösning. Hur en person läser och tolkar sin omgivning, vad precis hen uppmärksammar och vad hen är blind för är avgörande för vem hen är och vad hen kommer att göra (Torrkulla 2002, s. 22). Vi tar inte bara ställning till praktiska, sociala eller etiska problem som om de enbart fanns till. Snarare behöver vi först aktivt uppmärksamma och formulera det som är utmanande och i behov av granskning och förändring till att börja med (studie 8).

På ett personligt plan kan det handla om mycket vardagliga situationer. Ser jag personen på andra sidan gatan, hur tolkar jag hens uppsyn? Går jag vidare utan att ha lagt märke till hen eller stannar jag upp en liten sekund för att se om hen bara väntar på någon? Eller ser jag annat, som att hen verkar vilse och behöver hjälp? Inga av dessa möjliga förhållningssätt är i sig rätt eller fel. En ignorant person kan visa sig i såväl negligering som i en överbeskyddande hjälpsamhet. På ett mer samhälleligt plan visar sig dessa samband vara grunden i vad politik betyder. Vilka situationer av orättvisa, förtryck eller aggression uppmärksammar en person i sin omgivning, vilka är hen blind för? Den säregna personlighet som var och en har och som är kärnan i modernitetens strävan att försvara individens obestämdhet och frihet från externa krafter, missförstås alltså lätt som en inre kvalitet hos en person. Våra personligheter är på ett avgörande sätt inbäddade i samspelet med andra, i det som var och en uppmärksammar och hur vi agerar gentemot varandra med utgångspunkten i våra iakttagelser (Torrkulla 2014).

När de egna handlingarna speglar hur man förstår de situationer som man befinner sig i, speglar de även hur man ser på sin roll i den gemensamma världen. Strävar vi till exempel efter samarbete eller utgår vi från grundläggande konkurrens mellan människor (studie 2)? Det vi kan, det vi vet och det vi gör inbegriper och berör alltid den grundläggande relationen till andra. Med tanke på dagens ekologiska, sociala och politiska utmaningar uttrycker sig denna insikt i en ytterligare sida av kunskapens modalitet. Det man kan behöver inte alltid genomföras. "Jag kan" implicerar alltid också "jag kan låta bli".

I studie 2 nämnde jag Arne Vetlesen och Rasmus Willigs bok *Hva skal vi svare våre barn?* (2018) där de avslutningsvis föreslår ett nytt frihetsbegrepp. De

skriver att oberoende av om vi är höger- eller vänsterorienterade, teknologifixerade eller inte, ser positivt och optimistiskt eller negativt och kritiskt på framtiden, måste vi begränsa vår användning av naturresurser. De beskriver hur situationen idag kännetecknas av att vi enbart följer en tvångslogik som alltid kräver omedelbar behovstillfredsställelse och som slutar i en ond cirkel: Vi intalas att frihet ligger i ökad konsumtion, vi konsumerar mer, bara för att känna oss ännu mindre fria, vilket ytterligare ökar konsumtionen i förhoppningen att detta sedan ska leda till den efterlängtrade och utlovade känslan av frihet (ibid., s. 129). Vetlesen och Willig uppmärksammar här frågan huruvida vi idag faktiskt lever i den frihet som den moderna människan ville skapa åt sig själv och huruvida det som beskrivs som frihet faktiskt är det. Kan konsumtionssamhällets budskap "Just do it" och "You are worth it" faktiskt förstås som uttryck för människans frigörande när vår resursförbrukning allt tydligare hotar våra grundläggande existensvillkor?

Medan upplysningen och den moderna tiden försökte befria människan från yttre aristokratiska, klerikala och politiska auktoriteter som gav individen en given plats i samhället, i arbetslivet och i familjen, finner sig dagens människa och mänsklighet (återigen) i fångenskap. Med hjälp av sitt förnuftiga tänkande, reflektion och insikt tänktes hen vara kapabel att befria sig från strukturer som höll hen fången. Förnuftet var även den avgörande kraft med vilken människan skulle kunna befria sig från de egna spontana kroppsliga begären och behoven. Adorno och Horkheimer lade redan 1947, i skuggan av andra världskriget, fram en analys om hur upplysningens befrielseprojekt inte ledde till en förbättrad mänsklighet. Människans förnuft som en kraft för insikt och sanning har under tidens gång allt tydligare urvattnats till en instrumentell kraft. Istället för en etisk och politisk strävan efter att främja en gemensam, sann mänsklighet, har det instrumentella tänkandet medfört nya former av barbari och mytbildning. Och istället för upplysning återfinns sig den moderna människan om och om igen i ideologiserade sammanhang som fråntar hen dens mänsklighet (Adorno & Horkheimer 1947) (del II). Vetlesen och Willig lägger i sin analys av dagens situation fingret på precis dessa samband, som även Horkheimer och Adorno analyserade, när de skriver: "Det är inte verklig frihet som är förknippad med rätten till konsumtion. Det kan kännas som frihet, men det är inte verklig frihet om först civilisationen och sedan jorden går under" (Vetlesen & Willig 2018, s. 129). Tillsammans med den nya generationen måste vi reflektera över det som vi kan och behöver kunna för att leva ett gott liv. I denna reflektion måste skillnaden mellan "jag kan, alltså får jag" och "jag kan, men borde ändå låta bli" ingå.

6.7 Ett uppdrag till den pedagogiska teorin och filosofin

Misstanken om att något inte är som det sägs vara, borde tas som ett tillfälle att börja ställa frågor, att leta efter kunskap och insikt, för att kunna dra egna slutsatser. Att den västerländska och nordiska pedagogiska verksamheten i allt högre grad låter sig fångas av en anpassningsretorik (del II) som tendentiöst underlåter att förmedla förmågan att ställa frågor är i det avseendet ett stort problem. De nödvändiga stegen för en generationsövergripande och självkritisk kulturgranskning kan inte tas när man inte längre ställer frågor till de – delvis uppenbara – motsägelser som våra vuxna, västerländska liv präglas av.

Jag tror att insikter och konkreta tillvägagångssätt för hur vi kan komma ut ur denna situation kan hittas i de pedagogiska traditioner som har lyft fram kunskapsökande som en frigörande process. Den brasilianske pedagogen och aktivisten Paulo Freire betonar till exempel att den som är fången i förtryckande strukturer till att börja med behöver bli medveten om att man är fången, det vill säga att en väsentlig del av ens mänsklighet har tagits ifrån en (1970/1996).

Modernitetens dubbla fel, att utesluta majoriteten av befolkningen från begreppet ”människa” och att bygga de samhälleliga institutionerna på enbart minoritetens syn på världen, gör situationen idag rätt komplex. Hittills har kamper för social rättvisa i stora drag handlat om att få samma privilegier som den moderna mannen har åtnjutit. Men såtillvida de i början uteslutna grupperna över tid och via sociala kamper (till exempel kvinnorörelsen, arbetarrörelsen, protester och kamper mot slaveri och kolonialisering, eller emancipationsrörelser för sexuella minoriteter) har åstadkommit en anpassning till männens livsstil, hans resursförbrukning och självideal som autonom och relationslös, sitter vi med i deras båt och lever ett ohållbart liv. Ett första steg för Freire är insikten att idén om den oberoende, avskilda människan är i grunden missvisande. En frigörande pedagogik kan i sina teoretiska och filosofiska grunder inte utgå från denna moderna människobild.

Utbildning som ett utövande av frihet – i motsats till utbildning som utövande av dominans – tar avstånd från idén att människan är abstrakt, isolerad, oberoende och obunden av världen; den tar också avstånd från idén att världen existerar som en verklighet oberoende och bortom människor (Freire 1996, s. 62).

Det har från början varit ett icke-försvarbart alternativ att uppnå jämställdhet och global rättvisa genom att ge alla lika ”rätt” till överkonsumtion (Mishra 2017, s. 110). I den utsträckning som de olika grupperna lyckats börja spela enligt den

moderna mannens spelregler, är även dessa grupper uppmanade att omvärdera och tänka på livets grundläggande villkor och på betydelsen av att vara fri på nytt.

För Freire börjar den frigörande processen i en kunskapsmässig kamp där var och en, liksom kollektivet tillsammans, kritiskt granskar de inneboende antagandena om sig själva, den egna platsen i samhället och de egna möjligheterna att bidra till förändring av förhållandena. Freire betonar att den som är fången i en förtryckande struktur behöver inse att hen själv bär med sig de tvingande tankemönstren och att man livnär, bekräftar och stärker dem i sina mest vardagliga beteenden. Han talar om att den som är förtryckt alltid samtidigt fungerar som "förtryckarens värd" (Freire 1996, s. 30).

En sådan kunskapsmässig kamp borde för västvärldens del idag bestå i att återanknyta de egna teoretiska och filosofiska grunderna till de perspektiv på livet och världen som moderniteten utslöt. Alla vi som på ett eller annat sätt är modernitetens arvingar, behöver tänka igenom och gallra bland våra mest fundamentala antaganden om oss själva, om världen och om vad som är värdefullt och meningsfullt. Man skulle kunna säga att "hållbarhet" i alla dess olika dimensioner behöver återinföras i begreppet "människa". För den pedagogiska teoribildningen och filosofin skulle det betyda att i grunden omvärdera människobilden som man utgår ifrån. Pedagogisk teori och filosofi behöver ta sin början i barnets livsvillkor. Barn är både helt egna existenser i egen rätt, och samtidigt fullständigt förbundna med och beroende av andra människor, annat liv och naturen. Istället för att se detta och många av *barnens* egenheter som ett bristande tillstånd som borde övervinnas så snabbt som möjligt, borde den moderna *vuxna* människan reflektera över sin självförståelse och sina mål i livet. Den brittiske 1900-talsförfattaren J.B. Priestley påpekar till exempel:

Eftersom barn är mycket fantasifulla, antas det av vissa att vi når mognad genom att lämna fantasin bakom oss, så som vi under något skede lämnar vanan att smeta in våra ansikten med choklad. Men en vuxen hos vilken fantasin har vissnat är mentalt lam och skev, hen riskerar att förvandlas till en zombie eller en mördare. (Priestley, citerat enligt hooks 2009a, s. 60)

Vidare behöver pedagogiska teorier och den pedagogiska filosofin utgå från en förståelse av kunskap där den existentiell-moraliska insikten av denna grundläggande bundenhet är implicit. De teoretiska och filosofiska grunderna i pedagogik behöver ta i beaktande att vår strävan efter kunskap alltid är en del av ett komplext nät av relationer och beroendeskap. Vad vi vet och kan, samt vad vi strävar efter att veta och kunna, spelar roll i hur våra liv utvecklar sig.

Målet med kunskap som uppstår ur livet är att återförena och återuppbygga det trasiga jaget med världen. Medkänslans kunskap syftar inte till att utnyttja och manipulera skapelsen utan att försona världen med sig själv. Ett sinne som drivs av medkänsla sträcker sig för att få veta, så som hjärtat sträcker sig för att älska. Att veta är en handling av kärlek, ett sätt att träda in och omfamna den andres verklighet, att tillåta den andre att träda in och omfamna vår egen. Genom denna kunskap känner vi till och känns som medlemmar i en och samma gemenskap. (Palmer, citerat enligt hooks 2003, s. 132)

Liksom Weil ovan betonar den svarta feministen bell hooks i anslutning till Freire att den tankemässiga analysen av situationen måste mynna ut i konkreta handlingar. Målet är att kunna se och förstå vad som håller oss fångna i destruktiva tankemönster och blinda vanor. Tillämpat på vår situation idag handlar det om en personlig och kollektiv självomdaning där västvärlden kritiskt granskar sina egna idéer om vad lycka, skönhet, framgång och mening med livet är för att kunna avstå och avvänja sig från beroendeskap och onödigt förbrukande. När man kritiskt granskar den egna kunskapen och de egna färdigheterna i ljuset av vår grundläggande bundenhet med varandra framstår de egna behoven och intressena i ett nytt ljus. Det räcker inte med att avstå från vissa former av konsumtion en liten stund, så som världen förmådde hålla andan under coronapandemin, och minimera resandet, bara för att sedan återgå till samma eller till och med ökande konsumtion. Västvärlden behöver inte hålla diet. Snarare behöver vi träna om vårt beteende och omvärdera vår grundläggande förståelse av oss själva. Dagens upplysningskrav handlar om att befria sig från ideologiserade ekonomiska strukturer, hedonistiskt begär och vilseledande förhoppningar kring människans oberoendeskap.

En sådan aktiv, medveten process av omlärning är en form av vad många har börjat kalla ”dekolonialisering”, eller en ”frigörelse av våra sinnen” (hooks 2009a, s. 1 och 28). En central roll tillkommer den pedagogiska teorin och filosofin i denna omlärningsprocess.

7 BILDNING SOM EN PÅGÅENDE ETISK FRÅGA OCH EN (SJÄLV)KRITISK KULTURGRANSKNING

7.1 Mellan förtryck och frigörande

I en essä om *The Causes of Liberty and Social Oppression* (Orsakerna till frihet och socialt förtryck) reflekterar filosofen Simone Weil 1934 kring de nödvändigheter som människan är underkastad. Hon funderar på relationen mellan å ena sidan de krafter som naturen tvingar på människan och å den andra de ramar som sociala strukturer ålägger människan. Båda formar en ram av villkor inom vilken hen agerar.

Om man betraktar den mänskliga utvecklingen som en helhet fram till vår tid, [...] verkar det som om människan inte förmår lätta oket som påtvingas av naturliga nödvändigheter utan en lika stor ökning av det som påtvingas människan genom socialt förtryck [...] Ännu märkligare är, att det verkar som att den mänskliga kollektiviteten i det stora hela har frigjort sig från den förkrossande börda som de gigantiska naturkrafterna lägger på den sköra mänskligheten, men i samma stund har kollektiviteten tagit naturens plats till den grad att individen krossas av den på ett liknande sätt. (Weil 2001, s. 75)

Ju mer människan förmår frigöra sig från naturens villkor över hens liv, desto större blir de sociala ramar som binder hen. Ifall en människa enbart försörjde sig själv, skulle hen visserligen vara fri från andra människor, det vill säga från sociala strukturer, men utsatt för sin egen kroppsligt-biologiska förmåga och för naturens krafter över hen. Ju mer människan förfinar sina egna förmågor i en

uppdelad produktionsprocess, desto större blir behovet att även föra in koordinerande moment. Weil skriver att alla former av socialt förtryck därför alltid är sammankopplade med samhällets produktionssystem. Arbetsdelning för ökad produktionseffektivitet implicerar alltid någon form av arbetsledning, det vill säga det behövs någon som huvudsakligen inte själv deltar i det producerande arbetet utan en person som fördelar arbetsmoment (Weil 2001, s. 60). Att organisera ett liv där alla bidrar till den gemensamma produktionen kräver alltså sociala strukturer, regler och överenskommelser. Även i samhällen med komplex arbetsdelning ”fortsätter mänskligt handlande i sin helhet att vara ingenting annat än ren lydnad mot den brutala sporren av en omedelbar nödvändighet; men istället för att bli driven av naturen, blir människan hädanefter driven av människan” (ibid., s. 60). Individens frihet och gruppens krav på individen riskerar alltså inte bara att komma ur balans genom en övertolkning av de enskilda individernas avskildhet och oberoendeskäp som jag diskuterar i studie 6. Balansen mellan individ och samhälle kan lika mycket riskera att svänga mot kollektivets dominans. Weil antyder till och med att det är nästintill oundvikligt att sociala strukturer börjar dominera. Antingen är människan underkastad naturens nödvändigheter eller de sociala strukturernas tvång. Även om Weil inte utesluter det, så påminner hennes analyser läsaren om att en tredje väg mellan dessa två alternativ inte kommer att vara lätt att hitta.

Moderniteten skulle kunna beskrivas som ett storslaget försök till att skapa och leva en sådan tredje väg. Modernitetens insikt är att de sociala strukturerna borde utgå från att alla medlemmar i ett samhälle ska behandlas jämlikt och rättvist. För att förverkliga det krävs å ena sidan tydlighet och transparens i samhällets överenskommelser, samt principer för hur de ska tillämpas och tolkas i de enskilda fallen. Detta innebär dock å andra sidan att dessa överenskommelser och regler riskerar ha samma begränsande effekt som den moderna människan insåg att hen behöver befria sig från. Finns det ett sätt på vilket strukturer skulle kunna tänkas och gestaltas utan att de i samma stund själva blir till stela ramverk?

I det följande vill jag ta upp två svar på denna fråga. 1. För att kunna klara av denna hårfina balansgång har begreppet bildning fram till idag intagit en central ställning. De tidiga bildningsteoretikerna (von Humboldt, Schleiermacher och Fichte) lyfte fram att människan kan och behöver bilda sig. Bildning skulle å ena sidan medföra de nödvändiga insikterna för att kunna skapa sociala strukturer som blir begränsande i så liten utsträckning som möjligt. Å andra sidan förväntas bildning leda till förmågan att ständigt granska och ifrågasätta strukturerna för att förebygga att dessa börjar uppfattas som en auktoritet i sig som behöver följas. Den klassiska bildningsteorin kan läsas som konkret motstånd mot epokens

borgerliga samhälle (Klafki 1985/1999; Schumann 2017; 2013). Under sin (idé)historia har bildningsbegreppet dock genomgått många olika försök att ringas in för att bättre precisera vad man letar efter. Trots bildningens uttalade mål att ge människan redskap (i vid mening) till frigörande, så visade Europas historia att bildningen inte bara misslyckades med att förhindra den totalitära fasan utan att de som kallades ”bildade” klasser intog en aktiv understödande roll i Hitlers Tyskland. Bildningsbegreppet kritiseras därför med rätta för att under sin långa (institutionella) historia ha bidragit till just sådana sociala strukturer som man ville övervinna.

Vi har på sätt och vis kommit tillbaka till Weils utgångsfråga. Hur kan ett samhälle motverka att byråkrati, administration eller ideologi börjar inskränka på individens möjlighet att agera men samtidigt upprätthålla strävan efter jämlikhet och transparens?

2. Den andra infallsvinkeln på denna fråga tar jag därför från sådana pedagogiska röster som uttryckligen talar och agerar ur en situation av förtryck. Vad precis föreslår lärare och aktivister att pedagogik kan göra för att vara en frigörande kraft? Paulo Freire ägnade sitt liv åt att förbättra situationen för Brasiliens majoritetsbefolkning som var fångad i kapitalistiska arbets- och produktionsförhållanden (Green 2023). bell hooks arbetade mot rasism och sexism inom utbildning och lyfte fram den svarta rösten inom feminism. I sina många pedagogiska skrifter kräver och jobbar båda konkret för en ”radikal öppenhet” som med hooks ord är den centrala kraften som kan förhindra auktoritära strukturer att börja dominera. ”Viljan att hålla ett öppet sinne är skyddet mot varje form av doktrinärt tänkande, vare sig det kommer från högern eller vänstern” (hooks 2003, s. 110). Ur dessa olika perspektiv skalar jag fram gemensamma drag för att formulera vad bildningens uppdrag skulle kunna vara idag. Liksom Wolfgang Klafki (1999) påpekade, är de klassiska bildningsteorierna av sociopolitisk karaktär och var avsedda att ha konkret samhällsrevolutionerande implikationer. Jag föreslår att bildning förstås som en pågående etisk fråga och en (själv)kritisk kulturgranskning. Att ställa en fråga är ett uttryck för ansvaret för hela vår mänskliga värld, det vill säga för det politiska i våra liv. Alltefter omständigheterna kan en fråga bli fröet till en revolutionerande praktik.

Den bildade behöver förstå idén i de verksamheter som fria samhällen strävar efter för att kunna genomföra beslut som baserar sig på goda omdömen. Detta ställer krav på ledarskapet av pedagogiska institutioner. Det som krävs, nu som då, är möjligheten att ständigt kunna ifrågasätta alla former av sociala strukturer för att hindra dem från att stelna till ideologiserade ramverk.

7.2 Bildningens ideal och dess utmaningar i det konkreta förverkligandet

Själva ordet ”bildning” går tillbaka till tyskans *Bildung*, vars språkliga rot *Bild* (bild, tavla) förgrenar sig till många relaterade och besläktade ord, som också finns i de nordiska språken. Här finns till exempel (*sich*) *bilden* (att skapa, forma, utgöra, att bilda sig), *das Abbild/Bildnis* (porträtt, bild), *das Gebilde* (skapelse, formation, kreation), *das Vorbild* (förebild), eller *das Urbild* (urbild, grundform, arketyper) och *die Nachbildung* (kopia, efterbildning). Begreppets historiska betydelse är på det viset tätt sammanbunden med just den tyskspråkiga kulturella utvecklingen. Men begreppets innehåll uppmärksammar en existentiell fråga och spänning i mänskligt liv, som har präglat hela den västerländska idéhistorien långt innan bildningsbegreppet fick sin centrala roll under 1700- och 1800-talet. Den tyska romantiken har på sätt och vis bara tagit upp och verbaliserat tanketrådar och frågeställningar om människans väsen, bestämmelse och möjlighet som har funnits länge (Mulryan 2024).

Bildningstanken får sin innehållsliga prägel ur grovt sett två stora kulturhistoriska källor. Den går å ena sidan tillbaka till den antika grekisk-hellenistiska filosofin, där man talade om *paideia* som människans allsidiga utveckling. Tanken var att människans intellektuella, fysiska och konstnärliga förmågor kan stärkas i likhet med den mänskliga kroppen, så att säga genom andlig ansträngning. Mångsidigheten i kunskapernas och färdigheternas innehåll förmår i sin tur även forma den mänskliga själen. Platon jämför den själsliga utvecklingen med ett gestaltande i likhet med handverkliga och estetisk-konstnärliga verksamheter (*plattein*); och Cicero talar om *cultura animi*, den andliga kultivering eller förfiningen av själen. Det är en strävan efter gudomlig fullkomning (Schwenk 1996, s. 210). Att lägga vikt på allsidigheten i människans bildning har fortsatt under medeltiden, där bildningen utgick från de sju fria konsterna, *artes liberales*: grammatik, retorik, logik/dialektik, aritmetik, geometri, astronomi och musik. Idealet om allsidighet i bildningen som medför att människans karaktär fostras till fullkomlighet präglade därefter även humanismen under renässansen.

Den andra starka prägel får ordet bildning genom den kristna teologin och dess föreställning om *Imago Dei* (Guds avbild). De abrahamitiska religionerna ser på människor som både skapade av Gud och skapade i Guds avbild och likhet (1 Mos 26–27). I dessa traditioner står människan inför uppgiften att sträva efter denna likhet med Gud. Människans bildliga likhet med Gud finns förverkligad vid skapelsen, men behöver ändå eftersträvas under hela livets gång.

Användningen av själva ordet *Bildung* för denna strävan går tillbaka till dess teologiska innebörd och användes i den bemärkelsen för första gången av den tyska mystikern Mäster Eckhart. Människans uppgift att "bli en bild av Gud" är uttryckligen inte en uppmaning mot ett tydligt mål (teleologisk), då människan inte ska (och förmår) göra sig en bild av Gud. Bildningens rörelse har därmed en riktning, men är öppen. Det är upp till människan huruvida hen kommer att lyckas med uppdraget. Under olika tider och inom olika traditioner betonas därför att människan är syndig och bristande, i behov av förlåtelse och nåd, samt att utgången (ett liv efter döden i paradiset eller helvetet) är öppen. Paracelsus tolkade i början av 1500-talet dessa teologiska tankelinjer allt mer i en naturalistisk mening (Gud verkar i naturens krafter), som sedan även banade väg för bildningens mer sekulariserade användning i den växande pedagogisk-filosofiska litteraturen, där betoningen flyttades från att leva upp till Guds ord till att själv reflektera kring handlingsalternativ (Schwenk 1996).

Under upplysningen och moderniteten (1700- och 1800-talet) förenades dessa många olika tankefigurer allt mer i ett eget begrepp. Med bildning lyckades man övervinna många tankemässiga problem som under olika tidsperioder och med många förgreningar hade präglat den intellektuella diskussionen i Europa och som verkade oförenliga. Pestalozzi skriver till exempel 1780 om spänningen mellan *Entwicklung und Bestimmung* (utveckling och bestämning), von Humboldt 1792 om *das Individuelle und das Allgemeine* (det individuella och det allmänna), Kant 1803 om *Vernunft und Natur* (förnuft och natur), Hegel 1807 om *Freiheit und Ordnung* (frihet och ordning), Niethammer 1808 om *Eigentümlichkeit und Brauchbarkeit* (ungefär: individens särskildhet och (sociala och ekonomiska) brukbarhet), och Schleiermacher 1822 om *Wissen und Glauben* (kunskap och tro) (se Masschelein och Ricken 2010, s.128). Med bildning menas idag ett allsidigt formande av människan, som hen genomgår självmant i ömsesidig relation till andra och världen. Bildningen av människan strävar efter att utveckla människan och karaktären till fullkomlighet. Bildningens strävan är riktad, men målet inte givet på förhand. Det är en öppen fråga som ständigt inställer sig hos var och en om vad strävan efter godhet, sanning och skönhet kan och borde innebära. (För olika översikter: Schumann 2017; Horlacher 2015; Masschelein & Ricken 2010; Thompson 2009; Gustavsson 2007; Schwenk 1996.)

En av de främsta källorna till det moderna bildningsbegreppet finns i Wilhelm von Humboldts tankar. I egenskap av preussisk utbildningsminister hade han uppdraget att planera och organisera det preussiska systemet för den högre utbildningen, det som idag är känt som det von Humboldtska universitetet. Åren 1809–1810 skrev von Humboldt *Über die innere und äussere Organisation der*

höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin och *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin*. Dessa två skrifter räknas tillsammans med Johann Gottlieb Fichtes *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* (1807) och Friedrich D.E. Schleiermachers *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808) till de texter som lade grunden till universitetet i Berlin och illustrerar bra hur dessa moderna filosofer tänkte kring hur en pedagogisk institution borde byggas upp för att möjliggöra bildning.

Det som gör texterna intressanta för frågan i detta kapitel är medvetenheten om svårigheten i att sträva efter den öppenhet som bildningsidealet kräver samtidigt som ett utbildningssystem och utbildningsinstitutioner kräver tydliga administrativa strukturer och ramar, som emellertid i sin tur riskerar medföra att inskränka och förhindra bildningens öppenhet. För att diskutera denna spänning kontrasterar von Humboldt, Schleiermacher och Fichte bildning med utbildning (tyska: *Ausbildung*).

I den kontinentala tolkningen betecknar bildning en pågående och radikalt öppen process, medan utbildning står för sådana pedagogiska processer som har ett uttalat mål med en specifik, förväntad utgång (Schaffar 2021a; Schaffar & Uljens 2015). Målet med en utbildning kan till exempel vara en examen för en viss yrkesprofession eller behörighet till en vidare pedagogisk institution. Men även målet att fostra kunniga medlemmar inom ett visst samhälle beskriver von Humboldt som ett *utbildningsmål*, som han tydligt skiljer från det öppna bildningsmålet som strävar efter mänsklighet (se även Kant 1804/1900; Herbart 1806/1902; Schleiermacher 1820/1994). Skillnaden syftar alltså till kontrasten mellan kunskap för dess egen skull, där bildningen å ena sidan är ett arbete på en själv, och å andra sidan kunskap i instrumentell mening. I sina texter kring planerna för ett universitet i Berlin balanserar von Humboldt, Fichte och Schleiermacher noggrant mellan dessa två ytterligheter som finns för pedagogiska verksamheter. Problemet är att den öppenhet som krävs för att värna om bildningen står i direkt motsättning till insikten att konkreta strukturer och ramar behövs för att en pedagogisk institution överlag ska kunna fungera.

En stor del av von Humboldts, Schleiermachers och Fichtes skrifter ägnas därför åt frågor som liknar sådana som också dagens universitet i sina olika utskott och arbetsgrupper dagligen jobbar med. Hit hör frågor som hur man kan och borde strukturera akademisk kunskap i olika ämnen och fakulteter; på vilka grunder en föreläsare antas vara lämplig för uppdraget och hur föreläsare ska ersättas för att universitetet och forskaren ska undvika frestelsen att dras mellan olika politiska och ekonomiska intressen, som är externa till bildningen; exakt hur föreläsningar

och seminarier borde genomföras för att kunna hjälpa studerandena att bilda sig och mogna; vilka egenskaper studenter överlag behöver ha för att framgångsrikt kunna genomföra sina studier; hur studielivet ska se ut för att undvika distraktioner från "stadslivet"; hur man ska bedöma prestationer; hur forskningen ska kunna både fördjupa en specifik fråga och samtidigt upprätthålla en mångsidig syn på fenomenet i fråga; och hur resultaten av den akademiska forskningen ska publiceras för att både tjäna det civila samhället i allmänhet och specifikt kunna hålla tidigare studenter uppdaterade inom sina ämnen.

Vid första anblick kan dessa frågor te sig enbart praktiska. Men von Humboldt, Schleiermacher och Fichte bäddar in dem i en större ram av filosofiska överbåganden om vilken roll ett universitet överlag kan och borde ha i både ett demokratiskt civilsamhälle och i strävan att tjäna mänskligheten. De betonar vikten av att förstå kunskap som något väsentligen mer än bara information. Information kan mekaniskt läras ut, tillägnas eller i forskningsprocesser produceras. Men att veta och att tänka fordrar något mer än att kunna genomföra en rationell och logisk slutledningsprocess i snäv bemärkelse. Den bildade personen behöver ha en gedigen bas av faktakunskap om många olika ämnen, men hen vet även hur man använder och hanterar informationen och framför allt vad hen ska och får göra med kunskapen. Det finns alltså en djup etisk implikation i bildningstanken. Det viktigaste inom universitetsbildning är därför att lära sig att tänka, det vill säga att kritiskt granska och avväga tankar så att man blir förmögen till en bildningsprocess som fortgår under hela ens liv (t.ex. Fichte 2010, s. 97). För att kunna erbjuda bildning i denna bemärkelse får det inte vara på förhand bestämt vilket bildningsinnehåll en person borde tillägna sig, lika lite som det får vara fastslaget med vilka undervisningsmetoder och för vilka mål hen borde göra det, eller hur lång tid denna process får ta. Öppenheten i bildningsprocesser som studenter behöver genomgå innebär alltså ett krav på att inte instruera dem för mycket utan att låta dem hitta sin egen väg och sina egna insikter i den takt som dessa inställer sig, vilket i sin tur kan främja deras förmåga till självständigt och kritiskt tänkande (Fichte 2010, s. 14).

von Humboldt, Fichte och Schleiermacher är mycket medvetna om att individens kunskapssökande är inbäddat i en större mänsklig verksamhet. Medan individens bildningsprocess aldrig kan vara avslutad, inser skribenterna att studierna för en viss examen under något skede måste komma till en slutpunkt. Det är till att börja med mindre en fråga om att studier kostar samhället resurser (som de dock också problematiserar tydligt). Frågan handlar snarare om den ovan nämnda insikten om att förhindra att de sociala strukturerna stelnar till fasta regler och ramar. Den mänskliga gemenskapen behöver integrera bildningens frukter

genom de bildade människorna som ingår i konkreta samhälleliga verksamheter. Bildning är en central pelare för att bygga och upprätthålla ett civilt demokratiskt samhälle där sociala strukturer inte får börja dominera den enskildas liv. Bildning medför enligt de tidiga bildningsfilosofernas förhoppning förmågan att kunna göra komplexa avväganden mellan olika moraliska principer i de konkreta frågor om juridik, politik och kultur som demokratin vilar på. Denna omdömesförmåga skiljer sig från det som aristokratiska och auktoritära strukturer kräver där maktstrukturer upprätthålls och fordrar rigitt och auktoritärt regelföljande av dem som tjänar makten. För ett samhälle som vill vara fritt från enskilda personers eller enskilda gruppers maktanspråk, och som vill grunda sig på allas möjlighet till frigörelse, är det centralt att ha bildade, det vill säga kritiskt tänkande människor med hög omdömesförmåga i centrala funktioner i samhället.

7.3 Invändningar mot bildningsbegreppet – klass, kanon och exkludering

När man ser på bildningens historia, det vill säga hur dessa ideal under olika omständigheter har realiserats, ser man många olika tolkningar av bildning. Bildning har varit och är fortfarande ett centralt nyckelord i samhälleliga diskussioner om vad som är viktigt att kunna och veta. Med tanke på den hårfina balansen mellan de pragmatiska former som historiskt och kulturellt anammats för att anordna utbildning och å andra sidan bildningens ideal om öppenhet, är det inte förvånande att man hittar exempel på lyckade bildningsprocesser, liksom exempel där bildningsbegreppet missförstås och missbrukats. Här nämner jag bara några exempel ur bildningens problematiska historia.

Begreppet och strävan efter bildning har använts som klassmarkör inom de nya, borgerligt styrda, europeiska nationerna som växte fram under 1800-talet. Det så kallade bildningsborgerskapet blev en ny samhällelig kraft från det senare 1700-talet och framåt. Enligt Klaus Vondung (1976) kännetecknades den nya bildade medelklassen av sin i regel protestantiska bakgrund och av akademisk utbildning. Dessa skapade en stark gemensam kulturell och språklig samhörighetskänsla som i Tysklands fall (som saknar tydliga geografiska gränser) antagligen just därför har bidragit till utvecklingen av den gemensamma tyska nationens idé och identitet. För 1800-talets bildningsborgarskap var den sociala prestige som bildningen medförde betydligt viktigare än ekonomiskt välstånd. De bildade fick centrala tjänster och ämbeten inom den framväxande offentligheten så att det uppstod en borgerlig klass som varken definierades politiskt eller ekonomiskt, utan administrativt och kulturellt. Det var först under

senare politiska utvecklingsskeden, mot slutet av 1800-talet och under de första decennierna av 1900-talet (under olika tider i Tyskland, Ryssland och Frankrike och med olika förutsättningar och utvecklingar), som dessa borgerliga kretsar allt tydligare överlappade med sådana som snarare utmärkte sig genom sin ekonomiska status och som hade sina rötter inom hantverket (Klafki 1999).

Det som kritiserats mest med bildningsbegreppet är att det var just via de pedagogiska bildningsinstitutionerna (skolor och universitet) som bildningseliten etablerade sig och upprätthöll sin särställning i samhället. Medan bildningsbegreppet under dessa sekler utvecklades som ett ideal som strävade efter "allmänbildning" (i betydelsen att alla skulle kunna bildas i allt, en tanke som första gången uttrycktes av Johan Amos Comenius i början av 1600-talet), visade sig bildningens förverkligande med detsamma skapa nya former av samhällslig exkludering och förtryck. De bildade innehade centrala tjänster i bildningsinstitutionerna (professorer, lärare) liksom inom det offentliga samtalet och den politiska debatten (genom pressen, litteratur och kultur). På så sätt producerade, spridde och reproducerade bildningsborgerligheten sin egen agenda och sig själv. Det uppstod en sluten cirkel med intern rekrytering. Bildningsborgerskapet må ha försökt att "förverkliga nationens nya enhet på ett liberalt och generöst sätt med hjälp av de klassiska tyska verken, genom böcker, tankar, konstverk och världsåskådningar", som den judiska mellankrigs-författaren Arnold Zweig skriver (citerat efter Köpft 1987). Ändå nåddes de "obildade" inte av just sådant bildningsinnehåll som skulle ha medfört att de utvecklat "de rätta" språkliga och kulturella färdigheterna och kunskaperna för att bryta sig in i dessa cirklar. Sociologen Pierre Bourdieu talade således om "kulturellt kapital" som möjliggjorde och etablerade bildningsborgerskapet som en central maktfaktor, och som en elitistisk markör även under de kommande seklerna (Bourdieu 1992).

Under dessa politiska och kulturella utvecklingar har många innehållsliga diskussioner och debatter förts. Om bildning är så central och viktig, vad exakt är den? Vad ska man lära sig i skolor och universitet för att bli bildad? Frågan leder oundvikligen in i den ovan nämnda spänningen mellan bildning och utbildning och till von Humboldts, Schleiermachers och Fichtes "praktiska frågor" om hur man skulle kunna organisera ett universitet. Medan insikten om bildningens krav på öppenhet var vitt spridd, behövde man ändå alltid svara på den pragmatiska frågan hur skolor borde vara strukturerade och vilka konkreta teman och innehåll som ska behandlas för att bildningen ska kunna äga rum. Svaren har under olika skeden tagit olika form, men språkets, konstens och kulturens centrala ställning för människans bildning har ständigt betonats.

Teoretiskt försökte pedagogiken skilja mellan materiell och formell bildning för att rättfärdiga urvalet av vissa innehåll ur den kulturella traditionen framför andra. Till exempel ansågs klassiska språk som latin och antik grekiska viktiga att behärska både för sin egen skull och som nyckeln till att kunna anknyta till den klassiska antika kulturen (materiell bildning). Samtidigt argumenterade man för att latinets eller grekiskans grammatik kunde ha en gynnsam effekt på människans *Geist* (på svenska: ande, intellekt; idag ofta reduktionistiskt översatt till människans hjärna eller kognition). Friedrich Gedike (1754–1804), en med von Humboldt samtida pedagog, skriver att även om ”man skulle glömma sin latin eller grekiska” så har man en fördel kvar i form av den bildning dessa språk har medfört, ”en smidighet” i ens *Geist* som kommer att underlätta och hjälpa en i många andra situationer (citerat i Ortner 2011, s. 70). Vissa bildningsinnehåll antas alltså även ha en mer allmänt formande effekt på människan (formell bildning). Idag talar man i en liknande mening om skillnaden mellan specifika och generiska kompetenser, eller undersöker de skapande estetiska verksamheternas effekt på människans allmänna kognitiva färdigheter (jfr även Rider 2016).

Diskussioner och avväganden som söker efter det mest gynnsamma och viktiga innehållet i bildningsprocessen visar hur bildningsfrågan alltid är i behov av att brytas ner till en utbildningsfråga av pragmatiska skäl, så som von Humboldt, Schleiermacher och Fichte argumenterade. Utmaningen är dock att hålla i åtanke att med en viss skolutbildning är bildning ännu aldrig garanterad eller uppnådd. Den insikten verkar under de många olika vändningarna i nationens, bildningselitens och bildningsinstitutionernas utveckling har fallit i skymundan vid många tillfällen. Bildning blev allt som oftast snarare en strävan efter ytlighet än en strävan efter etisk-existentiell insikt i människans och mänsklighetens villkor. Målet har alltför ofta varit att kunna bete och utrycka sig på ett visst (bildat) sätt för att utåt kunna visa upp en välutvecklad kulturell och estetisk medvetenhet och smak.

När Dietrich Schwanitz till exempel 2002 publicerade ett 700 sidor långt kompendium med titeln *Bildung*, löd undertiteln ”allt som man måste veta”. På bokens baksidestext konstateras att ”Vår kunskap är i ett brytningsskede, vårt bildningssystem i kris. Ropet efter en kanon blir allt mer högljutt. Den här handboken erbjuder en omfattande nyorientering kring kärnan i vår kultur”. Första delen av boken sägs presentera ”allt man behöver veta för att erhålla ’medborgarrätten’ i bildningens land” (Schwanitz 2002). På ett avväpnande naivt sätt är denna beskrivning ett tydligt exempel på bildningsbegreppets elitistiska användning, där bildning markerar ingångsporten till en förenhetligande nationell

identitet, något som har kritiserats omfattande. De som inte kan visa upp de rätta kulturella förmågorna eller saknar kunskap om allt ”man behöver veta” hotas att bli exkluderade från den nationella gemenskapen.

Samernas och romernas historia visar ytterligare hur tätt bildningsprojektet blev bundet till byggandet av vissa sociala, nämligen nationella strukturer. Båda grupperna passar på sitt eget sätt inte in i den övergripande sociala logik som nationsbyggandet kräver. Varken samer eller romer bygger sin egen personliga identitet eller grupptillhörighet på idén att land och särskilda platser kan ägas (jfr di Cesare 2020). Nationella bildningsinstitutioner, deras statistiska metoder och innehåll har på det viset aldrig passerat in i samernas eller romernas kultur och livsform. Att tvingas delta i sådan verksamhet har inget med bildningens frigörande potential att göra, utan kritiserats med rätta som aggression och kolonialisering som har lett till individuella och kollektiva trauman (Stueng 2024; Kortekangas 2021; 2017; Helakorpi et al 2020; Keskitalo m.fl. 2013, 2024).

När strävan efter ett visst (visserligen omfattande, men ändå färdigt upplagt) innehåll eller ett visst sätt att bete sig blir viktigare än vad den bildade personens kunskap, estetiska smak och kroppsliga färdigheter egentligen ville möjliggöra och uppmärksamma, reduceras bildning till ett tillstånd. Utbildningens pragmatiska sida tar över bildningens obekväma pågående påminnelse om att vi aldrig är färdiga, och att vi inte kan eller borde nöja oss med de insikter som vi har vunnit. Ytan kan se fin ut eller kunskapen vara omfattande, men vi får inte stanna upp. Själva idén att det skulle kunna finnas en avgränsad, slutna ”helhet” som man måste behärska för att kunna vara en del av en viss gemenskap, ger snarare uttryck för raka motsatsen till bildning. I anslutning till Foucaults analyser av samhällslig makt kritiserar till exempel Jan Masschelein och Norbert Ricken (2001; 2010) med rätta bildning för att ”fungera som en del av en specifik maktapparat: en individualiserande och immuniserande apparat” (2001, s. 139; se även Strand 2020; Schumann 2017; Säfström 2005).

7.4 Bildning som en pågående fråga

När man inom den pedagogisk-filosofiska litteraturen sedan flera decennier kritiserat bildningsbegreppet, kräver många som avslutning av sin kritik att begreppet bildning borde avskaffas, att man inte längre ska använda det inom pedagogisk teori eller inom den offentliga diskussionen. Masschelein och Ricken undrar till exempel: ”Behöver vi fortfarande begreppet *Bildung*?” (2001). Diskussionen är dock lite otydlig här. Det är klart att man kritiserar hur bildning har använts genom vår institutionella och teoretiska historia. Samtidigt verkar det

som om vissa teoretiska utvecklingar sker med hänvisning till att man helt konkret behöver introducera ett nytt begrepp, som om själva ordet *bildning* bär på problemen. Begreppet kompetens har till exempel lanserats starkt under de senaste 20–30 åren för att erbjuda ”ett mer tidsenligt begrepp” (Illeris 2013). Kompetensbegreppet bär dock i sin tur på många semantiska och filosofiska svårigheter (Schaffar 2019). Trots att kompetens i festtal beskrivs mycket likt det som bildningsbegreppet försöker sträva efter blir skiftet till det pragmatiska perspektivet (utbildning) inte på samma sätt verbaliserat. Strävan efter kompetens har lett till splittrade och mycket byråkratiserade läroprocesser, där man betonar den användbara, tillämpande och tekniska sidan av kunskap och vetande (jfr utbildning) (bl.a. Schaffar 2021a; Allais 2014; Han 2009). Kompetensbegreppet har inte lett till en helhetsskapande pedagogisk verksamhet, så som det var avsett (Rosenblad m.fl. 2022).

Jag tror dock inte att problemet ligger i själva begreppet, i ordet *bildning*, och för den delen inte heller i ordet *kompetens* eller i vilka ord man än vill använda. Man kan knappast undvika dessa felanvändningar genom att helt enkelt lämna bort enskilda begrepp ur vårt ordförråd eller vårt dagliga bruk. Snarare ligger problemet i den grundläggande existentiella frågan om människans möjlighet till insikt och frigörelse, samt om människans förhållande till naturen och till sin sociala omgivning. Det viktiga för en gynnsam diskussion om pedagogik är därför inte vilka ord vi använder, utan vad vi uppriktigt vill uttrycka och hur vi konkret ska förverkliga det. Det som kännetecknar bildningsbegreppet är dess djupt existentiella och etiska perspektiv på kunskap och vetande (Schumann 2014; 2017). Rebekka Horlacher (2015) argumenterar för att bildningsbegreppet just därför skulle kunna vara en bra, och framför allt en nödvändig, motvikt till den scientistiska och instrumentella synen på pedagogiska frågor som dominerar diskussionen idag (studie 4 och 5).

Filosofen Ludwig Wittgenstein påpekar att filosofiska problem inte ligger i enskilda begrepp, utan snarare uppstår på grund av en förvirring i vårt språk (1965). När man ser på bildningens historia, har en sådan förvirring kanske uppstått på grund av ordets form. Bildning är ett substantiv. Substantiv leder våra tankar, utan att vi uttryckligen menar eller vill det, till föreställningen om att vi har att göra med materiella, fysiska saker, ting, objekt. Om de inte är fysiska så är det åtminstone fråga om abstrakta fenomen eller tillstånd. Substantiv är ord som betecknar sådant som går att ta tag i, att fysiskt hålla fast, eller att (kognitivt) begripa, och i förlängningen, att teoretiskt avgränsa och vetenskapligt definiera. Med risk för att låta alltför förenklande, har ordets form (något fattbart) kanske stått i vägen för det som ordet egentligen försökte uttrycka (något radikalt öppet,

”ofattbart”). Möjligtvis har balansen mellan bildning och utbildning därför allt som oftast halkat in på spår som tydligt präglas av utbildningens pragmatiska villkor, där det uttryckligen handlar om att bryta ner det öppna till hanterliga företeelser. Tanken att bildning måste ha ett visst, bestämt innehåll har alltför ofta lett till att man har velat avgränsa och bestämma en konkret kanon av innehåll och ämnen som behöver avhandlas i skolor och universitet så att eleverna ska bli bildade. Eller så har frågorna om administrativa strukturer i bildningsprocesserna börjat dominera. Frågor som av pragmatiska skäl behöver svar för att bildningsprocesser överhuvudtaget ska kunna äga rum, som schemaläggning, arbetstider, ämnesutbud och bedömningskriterier, kan till slut lätt kväva den öppenhet som krävs för bildningen. Utmaningen i bildningsbegreppet består i att tänka förbi substantivets språkliga form som verkar fresta oss att vilja paketera bildning i behändiga lådor för att leverera den så smidigt som möjligt genom olika pedagogiska institutioner till så många som möjligt.

Som många andra före mig, tror jag att bildning förstås bättre som en fråga. Frågans form motsvarar betydligt bättre det som bildningsbegreppet försöker uttrycka. Frågan har en riktning, men svaret är öppet. Frågor inleder en sökande, reflekterande, omprövande och avvägande rörelse. Frågor ställs av enskilda människor, men är alltid samtidigt inbäddade i en gemenskap och dialog med andra. Att ställa frågor som för dialogen vidare är i sig en bedrift som kräver kunskap. För att kunna fråga behövs en förtrogenhet med en kultur och historia, men frågans form synliggör att bildning avser en praktik som aldrig strävar efter att bara ta emot kunskap.

Att tillägna sig ett svar är i sin tur krävande. Svar kan vara både lugnande och tillfredsställande, ett slut på en undran. Men inte sällan är svar överraskande, uppskakande, utmanande och svåra att lyssna på. Svar föder nya frågor i en dynamisk rörelse. Den pågående rörelsen mellan fråga och svar, samt samspelet mellan det bekanta och det (än så länge) okända är nära besläktat med hermeneutikens insikter, det vill säga med insikterna från konsten att förstå och tolka (Kristensson Ugglå 2014; Gustavsson 2007; Gadamer 1960/2020).

Av alla dessa anledningar är frågor det som med all kraft motarbetas av auktoritära regimer och strukturer. Frågor bär alltid på ett frö till förändring, kanske till och med till revolution i sig. Uppmuntran till att fråga är den centrala skillnaden mellan en instrumentaliserande indoktrinering och en frigörande pedagogik, fast det varken är givet att frågan är ställd på ett sådant sätt att den leder den sökande vidare, eller att ett svar kan finnas. Frågan är även länken mellan kontemplerationen över vad som är det goda att sträva efter och den konkreta handlingen som borde följa reflektionen. Handlingar förkroppsligar

reflektionen och är ett svar som sedan återigen behöver mynna ut i eftertänksamhet och vidare handling. Simone Weil har betonat detta samband mellan kontemplation och handling (studie 6), och det återfinns även i Freires beskrivning av dialektiken mellan teori och praktik (Freire 1970/1996). Vi behöver allt eftersom stanna upp för att reflektera över det vi gör. Men våra (teoretiska) reflektioner behöver i sin tur förkroppsligas i en konkret praktik som kan leda till grundläggande förändringar (Darder 2017, s. 74).

Bildningen som en fråga skulle idag kunna lyda ungefär så här: Vad borde jag lära mig, veta mer om, ta reda på, inse och ändra för att förverkliga ett hållbart och mänskligt liv, både med tanke på mitt eget liv och på det kollektiv som jag ingår i, liksom med tanke på hela mänsklighetens och jordens liv?

7.5 Bildning som självkritik

Bildning förstått som en fråga visar sig vara frågan om inget mindre än det goda livet. Vad som gör ett liv till ett gott liv och vad det betyder att vara människa är idag i stort behov av en kulturell och individuell självreflekterande omvärdering. En majoritet av alla västerländska vuxna, jag inräknad, har växt upp i livsformer och med kulturella markörer som låtit oss tänka att det goda i livet finns i överkonsumtionen på blind bekostnad av andra livsformer och framtida generationer. Vi behöver ställa varandra och oss själva många frågor.

Här finns en svårighet att iaktta: många frågor är möjliga att ställa, men alla frågor är inte lika bra. Hur avväger och bestämmer man vilka som är bättre och sämre frågor?

Att ställa frågor är en central del av vad det är att utöva kritik. Den kritiskt granskande rörelsen som bildningen är ute efter visar sig dock vara något annat än det man ofta verkar mena med ordet kritik. Kritik i bildningens mening är inte ett redskap i en maktkamp om ståndpunkter som hävdas i en debatt eller inom den vetenskapliga diskussionen. Som filosofen Sören Stenlund skriver, handlar det inte ”om att göra någon eller några ansvariga för några fel eller misstag, utan om att skapa medvetenhet om tendenser och förhållningssätt som vi delar med de flesta andra i vår tid”. Stenlund betonar att ”i den mån som det är felaktiga förhållningssätt så är vi själva inblandade i eventuella misstag” (Stenlund 2007, s. 16, original delvis i kursiv). När vi förstår kritik på det viset har vi inte bara att göra med en granskning och kritik av vår egen kultur, utan inte minst med ”en form av självkritik och självvransakan” (ibid., s. 16).

Freire pekar på ett liknande samband när han betonar att den befrielseprocess som han ansåg vara nödvändig och möjlig för den fattiga befolkningen i Brasilien

inte kunde stanna vid en kritik av de kapitalistiska utnyttjande strukturerna. Lika mycket, menar Freire, behöver förtryckta en aktiv ansträngning för att bli av med den despotiska logiken i sig själva, som i grunden präglar deras självbild och förståelse av världen. Han skriver: ”De förtryckta, som har internaliserat förtryckarens bild och antagit hans regler, är rädda för frihet. Frihet skulle kräva att de blir av med denna bild och ersätter den med autonomi och ansvar” (Freire 1996, s. 29). Det är en rejäl ansträngning som krävs, att granska sig själv för att frigöra sig från tankesätt som bokstavligen håller en fången. Freire betonar därför att befrielse enbart är möjligt ”genom erövring, den kommer inte som en gåva. Den måste eftersträvas pågående och ansvarsfullt” (ibid.). Svårigheten ligger i att den som är förtryckt befinner sig i ett tillstånd av icke-förenliga dubbla budskap som hen behöver välja mellan.

Konflikten ligger i valet mellan att vara helt sig själv och att vara splittrad; [...] mellan mänsklig solidaritet och alienation; mellan att följa givna regler och att ha val; mellan att vara åskådare och att vara aktörer; mellan att agera och att enbart få illusionen av att agera genom förtryckarnas handlingar; mellan att tala ut och att vara tyst, kastrerade i den egna makten att skapa och återskapa, i makten att förändra världen. (Freire 1996, s. 30)

Såttillvida den västerländska (rika, utbildade och ofta vita) människan hittar sig själv i situationer där hen aktivt tilltalas och lika aktivt själv inbillar sig att hen inte kan göra något mot de så kallade megatrender som vår värld står inför (globalisering, miljöförändring, ökande arbetsbörda, ökande konkurrens, digitalisering/teknologisering etc., jfr del I och II), beskriver Freire här inte en frigörelsekamp som är avlägsen i tid, rum och relevans från vår västerländska situation idag. Tvärtom är många av oss nordbor som del av det globala nord och som arvingarna till europeisk kolonialism inbegripna i Freires beskrivning av de som skapar, utnyttjar och lever på andras förtryck. I enlighet med Hegels analys av maktrelationen mellan herre och dräng, framhåller Freire att de som håller andra underkuvade är själva offer för sina egna förtryckande praktiker och strukturer, precis som de som direkt faller offer för dem. Alla som är involverade i förtryckande system berövas sin mänsklighet och blir till blinda, passiva följare av förment givna och orubbliga regler och sociala strukturer. Som västerländska nordbor är vi på det viset skyldiga att åta oss kampen mot vår egen blinda passivitet, i vilken vi intalar oss själva att vi inte kan förändra vår situation samtidigt som vi håller varandra fångna i livsformer som torpederar existensvillkoren för majoriteten av jordens befolkning, för icke-mänskligt liv

och för de framtida generationerna. Det är minsann en radikal kritisk inre kamp som var och en behöver utkämpa.

Bildning som en form av självkritik tar sin utgångspunkt här, i detta ”tragiska dilemma” (Freire), oberoende av om bildningen är en självmant individuell resa, en kulturell kamp eller om den är pedagogiskt institutionaliserad. ”Befrielse är [...] en förlösning, en smärftul sådan” (Freire 1996, s. 31). Med tanke på dagens utmaningar ligger det mödosamma och smärtsamma dock bara skenbart i avhållsamhet från de extensiva förbrukningsvanorna och försakelse av vår överdrivna energi- och resurskonsumtion. Dessa är förstas en nödvändig början, men svårigheten består i att faktiskt lära oss att se på oss själva och på världen på ett nytt sätt (Machado de Oliveira 2021). Vi behöver inte en paus från konsumtionen, så som Corona pandemin tvingade på världen. Istället behöver vi inse att längtan efter vissa former av tillfredsställelse och lycka är falsk. För det räcker det inte med självanklagelser som inte förmår öppna en väg ut ur de gamla ”myterna” (se Freire 1996; Adorno & Horkheimer 1947/1979) och som enbart låter en stelna till och blicka längtansfullt tillbaka på det man inte längre får unna sig.

Självkritikens andra sida består då av att konkret söka och inta nya perspektiv. Självkritik behöver visa sig i en förändring av ens mest vardagliga handlingar. bell hooks betonar att till exempel rasism bara kan övervinnas genom att man faktiskt ändrar sitt beteende, och inte bara sitt tänkande (hooks 2003, s. 29). Förtryckande strukturer leder till att de som rör sig inom dessa hamnar i konflikter mellan det de värdesätter och det de känner sig tvungna att göra (jfr lärarnas upplevelse av frustration, rädsla och splittring i deras pedagogiska vardag när de jobbar inom vinstdrivande skolkoncerner, studie 3). Detta är en utmaning som berör alla; ”många ’kritiska’ tänkare talar gärna om radikal teori, men ägnar sig sedan åt en konventionell praxis som sanktioneras av dominatorkulturen” (hooks 2009a, s. 27).

Det som verkar svårt är dock vid närmare eftertanke även djupt tillfredsställande, givande och överraskande ofta rentav roligt. Att skapa nya sätt att se och förstå sin omgivning kräver onekligen ansträngning, men det är en lekfull och kärleksfylld ansträngning (jfr Hoveid & Finne 2014). Vi behöver vara kreativa och fantasifulla för att upptäcka alternativ till allt det som behöver ändras. Att befria sig från felaktiga antaganden och rutiner leder en oundvikligen in på områden som vi är ovana vid. Vi behöver ifrågasätta, tänka i nya banor och agera på nya sätt. Självkritik är då en aktivitet som bokstavligen behöver förlägga sin verksamhet *outside the box*.

Om pedagogik som en (institutionaliserad) praxis vill främja bildning så behöver verksamheten i första hand sträva efter att erbjuda så mycket utrymme som möjligt för elever och studerande – och för lärarna själva – att ställa frågor, och att gestalta och skapa alternativ till de rådande situationerna. Pedagogiken borde vara en plats där man får lära känna sig själv och sina talanger genom att i en trygg situation testa vad man kan, vill, ska och förmår göra. Även om det är en *självkritisk* granskande rörelse i vilken vi lär känna oss själva sker den alltid i gemenskap och dialog med ens klass- och skolgemenskap. ”Genom att lära sig och att tala med varandra bryter vi föreställningen att skaffande av kunskap är privat, individualistiskt och tävlingsinriktat” (hooks 2009a, s. 43). Att utforska möjlighetsramarna för den egna situationen bör alltså inte förstås som ett egocentriskt uttryck i snäv bemärkelse, utan som ett kreativt uppdrag att tillsammans med andra söka sig fram till nya möjligheter, att smaka på nya sätt att vara, för att i övervägda steg bryta med det som är destruktivt. Pedagogisk verksamhet borde erbjuda rum där ”en person med öppenhet och med en ohämmad fantasi för vad som skulle kunna vara kan stå i den stora sfären av möjligheter”, som hooks skriver med Zander och Zanders ord (hooks 2009a, s. 62). ”När vi är fria att låta våra sinnen vandra är det mycket mer sannolikt att vår fantasi frambringar den kreativa energi som kommer att leda oss till nya tankar och mer engagerande sätt att veta” (ibid.). hooks nämner explicit berättarkonsten som en central metod som främjar föreställningsförmågan. Liksom Simone de Beauvoir (studie 1) och Simone Weil (studie 6) betonar hon att det inte är givet hur vi förnimmar den verklighet i vilken vi befinner oss. Vi har ett visst tolknings- och handlingsutrymme för vad exakt vi lägger vår uppmärksamhet på. Det betyder i sin tur att ”vi har ett val inte bara om hur vi uppfattar verkligheten, utan också hur vi skapar den” (hooks 2009a, s. 52). Berättelser är ”ett sätt att veta. Därför bär de med sig både kraft och möjligheternas konst” (ibid., s.53). I studie 8 beskriver jag vidare hur slöjd och filosofi, två till synes olika skolämnen och verksamheter, förmår öppna elevernas kreativa föreställningsförmåga samtidigt som konkreta färdigheter övas (se också Rødnes 2019).

Att självkritiskt befria sina tankar och sitt sinne kräver alltså flera saker. Kritik baserar sig å ena sidan på gedigen kunskap, information och välutvecklade kroppsliga/tekniska färdigheter. Men dessa behöver å andra sidan alltid ses som underkastade ett uppmärksamt frågande om vilka möjligheter som finns för att möjliggöra bildning, det vill säga vilka möjligheter som finns för en gemensam strävan efter det goda och meningsfulla i livet. Bildning kräver alltid ett eget ställningstagande om kunskapens betydelse och värde i det egna livet, samt i mänsklighetens och jordens liv. Filosofen Fredrik Svenaeus skriver att ”bildnings-

begreppet pekar [...] mot såväl vikten av kunskapstradering som förmågan att utveckla ett eget kritiskt perspektiv på kunskapen i fråga”. Han framhåller att

ett personligt engagemang är det enda som kan skänka kunskapen vikt och mening, men bara om den som bildar sig gör sig besväret att gå omvägen via de mödosamt insamlade kunskaper som vetenskapen och historien rymmer. Det egna måste möta det främmande. (Svenaesus 2014, s. 20)

Vi ställs ständigt inför frågan hur vi vill förhålla oss ”till kunskap, hur vi ska tolka och förstå den värld vi lever i och hur vi på bästa sätt kan förändra den” (Gustavsson 2007, s. 7). Den självkritiska aspekten av bildningsprocessen kännetecknas då av såväl självreflektion och granskning av sig själv som minst lika kraftfulla handlingar för att bryta ny mark inom sig själv och den egna omgivningen för att levandegöra nya möjligheter och nya former av ansvarstagande. Bildning i form av en fråga fångar denna insikt på ett bra sätt: Med hjälp av frågor uttrycker vi vår okunskap, men frågan gör det på ett konstruktivt sätt. Frågan har en riktning och är dynamisk, och den frågande träder in i en dialog med sin omvärld (i bred mening). Frågan öppnar sinnet för det som finns utöver det rådande.

7.6 Bildning som en kritisk kulturgranskning

Låt oss komma tillbaka till den inledande frågan om hur vi skulle kunna tackla kravet på att bygga upp sociala strukturer för att i någon mån befria oss från naturens nödvändigheter, utan att gå i fällan att alltför fasta sociala strukturer börjar dominera och förtrycka oss. Weils analyser tydliggör hur sociala strukturer lätt kan leda till automatiserade beslutsprocesser som präglar byråkratiska system och är sårbara för ideologier och diktaturer av olika slag. När von Humboldt, Fichte och Schleiermacher diskuterar denna balans med tanke på hur man skulle kunna organisera och gestalta en bildningsorganisation, ger deras diskussion en viktig fingervisning om hur en öppning i Weils dilemma skulle kunna se ut.

I de planer att inrätta en institution för högre bildning som von Humboldt, Schleiermacher och Fichte lade fram i början av 1800-talet, beskriver de noggrant hur personer borde utbildas för att kunna agera i enlighet med de principer ett fritt och rättvist samhälle kräver och utan att falla offer för ett blint följande av sociala regler. Deras insikt är att frågorna, hur man borde organisera bildningsprocesser och hur bildning spelar en roll inom ett demokratiskt samhälle, inte är externa till själva bildningen. De resonerar så här: det öppna i människans liv (till exempel den frihet som människor känner över att gradvis ha befriats från naturens krafter)

behöver sociala strukturer, samtidigt som sociala strukturer enbart förblir mänskliga om de ger rum åt det som är obestämt i människors liv. Det öppna och det på förhand bestämda behöver varandra, och är samtidigt varandras största hot. För von Humboldt, Schleiermacher och Fichte är det en essentiell del av bildningen att formulera och diskutera denna balans. Uttryckt på ett annat sätt: även om regler och strukturer är nödvändiga, behöver de alltid förstås som något provisoriskt för att undvika att de stelnar till tankemässiga murar. Man behöver ett skolat, kritiskt sinne och gott omdöme för att hålla sociala och administrativa regler dynamiska inför de individuella situationer som spontant uppstår i levande verksamheter. Strukturer bör därmed ses som nödvändiga, men aldrig som mer än hjälpmedel på vägen mot det öppna. Det obestämda som eftersträvansvärt ideal kan ses som den kritiska referenspunkt mot vilken strukturernas meningsfullhet bedöms, så att inte de sociala och administrativa strukturerna tvärtom missförstås för och blir till de principer som styr mänskliga verksamheter (jfr Bornemark 2018).

Att hålla strukturerna under ständig uppsikt kan misstolkas som en uppmaning till att konstant genomföra utbildningspolitiska eller institutionella reformer. Känslan av att jämt befinna sig i perioder av grundläggande omstruktureringar och under kravet att ständigt anpassa den egna pedagogiska vardagen till nya verktyg och administrativa logiker är dock inte nödvändigtvis ett resultat av denna insikt om att hålla ett kritiskt öga på det som strukturerar pedagogikens praktiker. Risken för ett permanent tillstånd av reformarbete påminner oss snarare om att de strukturer som skapas borde vara väl genomtänkta från början för att vara så lite störande som möjligt. Det är denna fråga som von Humboldts, Schleiermachers och Fichtes resonemang kring de ovan nämnda ”praktiska” frågorna handlar om: hur kan bildningen (vid ett universitet) konkret organiseras i institutionella strukturer för att de ska vara minst skadliga för den öppenhet som bildningen kräver och för den frihet som den försöker möjliggöra?

För dessa tänkare var det, under den tid som de svarade på frågan, den civila, demokratiska staten som skulle kunna tillhandahålla den yttre ramen för akademisk verksamhet, eller bildningen överlag (Schleiermacher 2010, s. 126, 129; von Humboldt 2010a, s. 230f). Med den franska revolutionen i färskt minne talade de mot en aristokratisk samhällsstruktur, och förde bildningsbegreppet vidare i sekulariseringens spår och därmed bort från kyrkliga maktanspråk. De klassiska bildningsteoretikerna var därför även kritiska mot den jakobinska vändning som den franska revolutionen tog (Klafki 1999). Dagens bildningskritik låter ofta förstå att von Humboldt, Schleiermacher och Fichte explicit förespråkade nationalstaten och att de därmed i bildningsprojektet direkt förde in alla de problematiska drag

som nationsbyggande har visat upp. Den konkreta historiska utvecklingen talar för det. Idealet som de ovan nämnda texterna skisserar måste dock läsas mer nyanserat. Det är staten, förstådd som en demokratisk civil sammanslutning av jämlika och fria medborgare, inte staten som en byråkratisk-administrativ kontrollinstans, som presenteras som *den minst skadliga huvudmannen* för bildning. Bildning är uttryckligen ett koncept som uppmanar att granska all form av politisk styrning (jfr Schumann 2014; Klafki 1999).

Bildning är på det viset ett betydligt mer radikalt ideal för pedagogiken att sträva efter än till exempel Deweys skrifter om pedagogiken som en väg mot ett demokratiskt samhälle, vilket har präglat den anglosaxiska pedagogiska traditionen. Att fostra nästa generation in i ett visst statsskick skulle för de kontinentala pedagogerna fortfarande räknas som en form av *utbildning*, då det är ett på förhand givet mål som eftersträvas. Det är inte en bildningsprocess. von Humboldt, Schleiermacher och Fichte varnar för att alla former av politisk styrning kan utvecklas till problematiska strukturer som står i vägen för den nödvändiga kritiska själv- och kulturgranskningen som bildningsbegreppet försöker uttrycka. Explicit varnar Schleiermacher för skadliga strukturer som bygger på tävling, konkurrens och på den, som han skriver, arroganta och naiva uppfattningen att man skulle kunna klara sig på egen hand. Han skriver att sådana strukturer lätt kan uppstå inom och mellan stater, och varnar för de första tecknen, som han då såg, på att statligt styrt akademiskt arbete kan ta en sådan riktning (Schleiermacher 2010, s. 131f). Idag ser vi att konkurrens, tävling och försöket att vara oberoende av andra inte är företeelser som begränsar sig till statliga, nationsbyggande strukturer, utan även utgör grundläggande principer för akademiskt arbete inom marknadsliberalism. De är lika problematiska för pedagogiska och vetenskapliga verksamheter som de strukturer som Schleiermacher varnar för. von Humboldts, Schleiermachers och Fichtes insikt att de strukturer som behövs för att bildning överlag ska kunna äga rum, alltid bör anses och behandlas som underordnade det egentliga bildande syftet, är just därför så central.

När man jämför von Humboldts, Schleiermachers och Fichtes tankar med kritiska pedagoger och aktivister, så pekar de på liknande insikter om hur vi borde förhålla oss till balansen mellan sociala strukturer och det öppna i människors liv. Medan dessa 1800-talsfilosofer ville *förebygga* att strukturer stelnar och blir hinder för den frigörande kraften i bildningsprocesser, skriver till exempel Freire och hooks ur en samhällelig situation där sociala strukturer så att säga redan har stelnat. Med pedagogikens och kunskapens hjälp söker de i sina pedagogiska skrifter vägar ut ur förtrycket.

För Freire och hooks börjar steget ut ur en förtryckande situation i insikten att det som synbarligen verkar vara nödvändiga, orubbliga verkligheter, i själva verket enbart är partikulära historiska situationer i vilka människor lever (jfr studierna 1 och 2). När den som är fången i sociala strukturer börjar förstå att dessa alltid är mänskligt skapade, så förlorar de stela strukturerna sin främsta immunitet mot revolutionära angrepp. Som uttryck för ett visst historiskt moment framstår sociala strukturer som det de är, nämligen resultat av diskursiva mänskliga intressen, och som sådana avslöjas de som föränderliga och möjliga att förnya genom mänsklig handling. Därför behövs en kritisk granskning av de egna konkreta situationerna och deras orsaker (Freire 1996, s. 29 och 80).

Centralt för en frigörande pedagogik är därmed att visa hur människors livssituation visserligen må vara utmanande att förändra, men att detta inte beror på att situationen är ödesbestämd och oföränderlig, utan att den är ett resultat av många konkreta (begränsande) politiska beslut (Freire 1996, s. 66). Målet för en pedagogisk verksamhet som ska leda ut ur en förtryckande situation består i att återerövra den självinsikt och beredskap som behövs för att själv aktivt träda in och utforma historien (Freire: "becoming a subject to history").

Medan von Humboldt, Schleiermacher och Fichte betonade att strukturer alltid behöver ses som enbart pragmatiska lösningar, underkastade en pågående diskursiv granskning, består Freires och hooks pedagogiska ansträngning i att återskapa denna balans mellan behovet av regler och strukturer och en ständig kritik av dessa. Förment orubbliga strukturer fråntar människor deras förmåga att fatta beslut och att ta ansvar för sina egna liv. Stela sociala strukturer avhumaniserar och tvingar in människor i beteenderamar i vilka de snarare förtingligas och utnyttjas som medel och arbetskraft för andras intressen. Den frigörande pedagogiken strävar därför efter att hjälpa människor att agera och handla för att bokstavligen kunna röra på sig igen (Freire 1996, s. 66).

Förtryckarna är de som agerar på folket för att indoktrinera och anpassa dem till en verklighet som måste förbli orörd. [...]

Den sant humanistiska pedagogen och den autentiske revolutionären har den verklighet som ska förvandlas tillsammans med andra människor i åtanke när hen agerar. (Freire 1996, s. 75)

Gemensamt för Freires, hooks och de tidiga bildningsfilosofernas ansatser är betoningen att allt lärande, samtidigt som man lär sig något, också måste möjliggöra ett kritiskt och kreativt förhållningssätt till det innehåll man lär sig och till de metoder och institutionella ramar som inramar lärandet. Explicit med

tanke på dagens pedagogiska institutioner, såsom den högre utbildningen, skriver till exempel hooks att ”vi skadar oss själva genom att bekräfta tron att våra utbildningssystem inte kan förändras” (hooks 2003, s. 74). Hennes förslag för att förverkliga förändringen liknar von Humboldts, Schleiermachers och Fichtes insikter. Målet är att inbjuda elever och studerande till kritiskt tänkande i denna ovan beskrivna mening av kritik; inte en maktkamp mellan skenbart skilda positioner, utan en gemensam och ömsesidigt granskande rörelse. Genom att skapa plats för frågor hjälper man studeranden att förändra sin inställning till sitt eget lärande från att uppfatta sin (ut)bildning som ett sätt att passivt flyta genom detaljplanerade kurser, till att tänka på (ut)bildning som en frigörande praktik.

Istället för att straffa studenter när de ifrågasätter den kunskap som man erbjuder dem, uppmuntrade [ett frågande förhållningssätt] dem att utmana de undervisningsmetoder som bekräftar den dominerande ideologin, att öppna sina sinnen och tänka kritiskt. De lär sig att tänka på sådana sätt som stärker deras självbestämmande. (hooks 2003, s. 71f)

Bildning visar sig i dessa avseenden vara inte enbart en kritisk granskning av en själv och de egna antagandena. Bildning implicerar ett uppdrag att även granska den egna kulturen och dess mångfacetterade uttryck. Bara så kan barn, unga och vuxna träda in i ett kulturellt sammanhang som erbjuder mening, samtidigt som de alltid med detsamma blir involverade i den nödvändiga förändringsprocessen av sitt eget och gemenskapens livssammanhang (se även studierna 6 och 8).

7.7 Ett uppdrag till pedagogiskt ledarskap

Bildningens mening, skulle man kunna sammanfatta, är att hålla de sociala strukturerna dynamiska och under diskursiv övervakning. För von Humboldt, Schleiermacher och Fichte blev bildning möjligheten som förmår förebygga ideologier och potentiellt förtryckande strukturer (jfr Klafki 1999). Freires och hooks pedagogiska skrifter påminner däremot om att motståndet mot en förtryckande livssituation börjar med att ställa en fråga. Frågan kan vara fröet till att återskapa dynamiken när strukturer har stelnat och håller människor fångna.

Det har konsekvenser för det pedagogiska ledarskapet som inte bara behöver ge utrymme för kreativa, lekfulla och ifrågasättande praktiker inom ramen för de egna institutionella villkoren. Ledarskapet behöver tillåta att ifrågasätta själva de institutionella ramarna som verksamheten alltid behöver bäddas in i för att överhuvudtaget kunna äga rum. Det gäller att ständigt hitta öppningar i system som riskerar att stelna.

Michael Uljens har utgående från den tyska bildningstraditionen formulerat dessa insikter i en teori för pedagogiskt ledarskap. Han skriver att det gäller att å ena sidan ”leda den uppväxande generationen in i kulturen på ett sådant sätt som synliggör idén med den kunskap vi har i dag”. Samtidigt behöver den pedagogiska verksamheten använda ”existerande kunskap för att leda den lärande till de frågor vår kunskap är ett svar på. Dessa frågor kan alltid besvaras annorlunda i framtiden” (Uljens 2021, s. 96). Att pedagogik kan hjälpa med att formulera frågor, men inte ger på förhand givna svar, kallar Uljens en icke-affirmativ pedagogik. För ledare av pedagogiska institutioner innebär en icke-affirmativ hållning ett dubbelt uppdrag. Rektors arbete kännetecknas till en början ”av att strukturera och leda det vardagliga arbetet i skolan enligt den praxis, de rutiner, normer och värderingar som utvecklats i skolan”. Här gäller det att upprätthålla ”den gällande ordningen, skapa stabilitet och förutsägbarhet” så att enskilda störningar och avvikelser kan inordnas ”i den rådande verksamhetskulturen” (Elo 2021, s. 130). Samtidigt behöver organisationernas ledarskap även skapa rum för att ”med kritisk blick granska den rådande arbetsorganisationen i syfte att utveckla och förändra större eller mindre delar av densamma” (ibid.).

Denna samtidighet av bevarande och ifrågasättande behöver medvetet odlas och skapas plats för mellan alla inblandade aktörer i en organisation – mellan de anställda och ledarna lika mycket som mellan eleverna/studerandena och lärarna. ”Inom ramen för skolutvecklingen uppfordras lärarna att med kritisk distans granska sin egen förståelse av exempelvis undervisningens mål, innehåll, metoder eller värdegrund, i syfte att genom en kollegial samverkansprocess utveckla ett nytt sätt att förstå dessa” (Elo 2021, s. 130). Det som gör lärarnas och rektorernas ledarskap till ett pedagogiskt och inte enbart ett administrativt, ekonomiskt ledarskap, är enligt den icke-affirmativa teorin att de aktivt bereder plats för eleverna, kollegiet och sig själva att reflektera över den egna rollen i skolan, i klassen, och i samhället (Uljens 2021). Att på det viset hålla sociala, administrativa och kulturella strukturer dynamiska fångar bildningens förebyggande uppgift och möjlighet till förnyelse.

8 I DIALOG MED DEN MATERIELLA OCH SOCIALA VÄRLDEN

8.1 Konfrontation eller dialog?

Begreppet bildning uppmärksammar relationen mellan människan och, grovt taget, världen. Den centrala frågan för en bildningsfilosofi är hur denna relation ska förstås och gestaltas. Vilken är människans syn på sin plats i världen, sin förmåga att använda och förändra den materiella världen och sin relation till andra människor och icke-mänskligt liv?

Sedan antiken har den västerländska, europeiska och anglosaxiska traditionen lyft fram olika argument för människans överlägsenhet över andra livsformer. Den västerländska traditionen har omgett sig själv med olika narrativ som uppmanar, tillåter och försvarar att människan utnyttjar naturens resurser för sin egen överlägsenhets skull. När bildningsteoretiker ur dessa tanketraditioner beskriver relationen mellan människan och världen behöver man därför läsa noggrant vilka olika perspektiv som impliceras för att gestalta denna relation.

I Wilhelm von Humboldts beskrivningar betonas människans säregenhet som en grundläggande annorlundahet än allt annat i världen. I denna skillnad mellan människan och världen ligger enligt von Humboldt dock även anledningen till människans minst lika grundläggande förbundenhet med världen. Han talar om en växelverkan och en tät sammankoppling mellan "vårt Jag och Världen" som ska vara av "det mest allmänna, livliga och fria slaget" (von Humboldt 1793/2017, s. 7). Människan kännetecknas av att kunna tänka och handla på egna fria villkor, men för att det ska kunna utvecklas i en bildningsprocess krävs "en tredje part". Tankar och handlingar behöver något som väsentligen kännetecknas av "att vara icke-människa, det vill säga värld" (ibid., s. 6). Liksom världens fysikaliska krafter, som behöver ett föremål för att visa sig, eller liksom den rena

tanken som behöver stoff för att utveckla sig, behöver människans inneboende förmågor världen utanför dem själva för att visa sitt särskilda väsen. Människan borde enligt von Humboldt därför sträva efter att gripa tag i så mycket av världen som möjligt och att förbinda sig tätt med världen för att främja och utveckla sin egenhet (ibid., s. 6).

Trots betoningen på människans grundläggande beroende av världen, tyder vissa av von Humboldts formuleringar på att han tänker på denna relation som en form av konfrontation mellan två (väsens)skilda parter. Människan behöver till exempel ”pressa formen av sin egen tankeförmåga” på ”världens alla föremål”, eller människan behöver ”synligt pressa strukturen av hennes värdighet [...] även på den livlösa naturen” (ibid., s. 8). Å andra sidan, menar von Humboldt, behöver människan akta sig. Medan hen är tvungen att ”överlämna sig själv till världen utanför”, får hen ”inte förlora sig i denna alienation” (ibid., s. 8). I von Humboldts perspektiv, i slutet av 1700-talet, var världens kraft, mångfald och storlek ännu så ofantliga att det inte fanns en fråga om vem som är starkare. ”Enbart världen omfattar all tänkbar mångfald, och enbart världen är så pass självständig att den förmår sätta naturens lagar och ödets beslut emot vår egensinniga vilja” (ibid., s. 9).

I dessa citat ligger ett frö till en förståelse av relationen mellan människan och världen som en tät förbundenhet i vilken människan har anledning att vara ödmjuk inför sin omgivning. Men här finns likaså formuleringar som kännetecknas av den snarare aggressiva frågan om vem som är starkare i det konfrontativa mötet. Oberoende av om det handlar om naturen och dess krafter eller om andra människor, så verkar människan ständigt stå inför frågan om vem som övermannar eller överrumplar den andre, och vem som förmår tvinga sin vilja och sin egenart på den andre (Schaffar & Kronqvist 2024).

När man ser på den pedagogiska idéhistorien så har föreställningen om grundläggande separata existenser som snarare möts i konfrontation än i förbundenhet blivit dominerande (studie 6). När människor föreställer sig vara i grunden skilda från sin omgivning och från varandra, leder det till en tankemässig rörelse mellan två möjliga teoretiska ansatser för hur människan utvecklas. Antingen utgår pedagogiken från barnets egen medfödda potential, som möjliggör att hen utvecklar sig av egen kraft; den så kallade organiska föreställningen om fostran. Eller så kan man föreställa sig att barnets omgivning avgör hens utveckling, den så kallade tekniska föreställningen (Bollnow 2001, s. 14). I dessa tankebilder intar pedagogen en motsvarande roll. Hen beskrivs antingen som en skulptör som genom avsiktliga, aktiva handlingar gestaltar en viss, på förhand önskad form. Barnet är i denna bild en tabula rasa, eller en *black*

box som kan fyllas med vilka kombinationer av kunskap och information som helst. Eller så beskrivs pedagogen som en trädgårdsmästare. När barnet utvecklas enbart ur sig självt, består den pedagogiska uppgiften främst i att upprätthålla en så positiv, ostörd och gynnsam uppväxtmiljö som möjligt (för en historisk kritik av dessa metaforer se Mintz 2018).

Den ena positionen provocerar den andra i en pågående pendelrörelse genom idéhistorien. Medan Kant funderade över hur principiella riktlinjer (maximer) skulle kunna förstås av det växande barnet i växelverkan med de vuxnas interventioner, utvecklade Rousseau idén att barn kunde utvecklas genom vad vi idag skulle kalla självreglering (jfr Beutler & Horster 1996). Under 1900-talet fördes diskussionen mellan Piagets utvecklingsteori, som förstår barnets kognitiva utveckling som en biologisk uppkomst ur sig själv, medan Skinners behaviorism påstår den raka motsatsen och definierar lärande som en fysiologisk händelse framkallad av en extern retning. Neurologiska utvecklingsteorier undersöker idag lärandet återigen utgående från den organiska positionen, medan till exempel diskussioner om mediernas påverkan iakttar omgivningens inflytande på barnens socialisation.

Jan Masschelein påpekar att konsekvensen för den pedagogiska teoribildningen är att de allra flesta av våra pedagogiska diskussioner kan läsas som en vidareutveckling och reaktion på en tanketradition, i vilken pedagogiskt handlande följer principerna av en makt- eller våldsmoell. Inom denna grundläggande föreställning kan den pedagogiska relationen enbart tänkas i ramen för mer eller mindre tillåten och nödvändig påverkan av den andre. För att kunna komma ut ur denna tankemässiga ram, menar Masschelein, behövs en grundläggande kritik av både idén om människans autonomi samt den därav följande konsekvensen att pedagogiska handlingar följer en instrumentell logik, där pedagogik förstås som blott ett medel för ett visst givet mål (Masschelein 1996, s. 163f).

Det är viktigt att läsa bildningsteoretikerna kritiskt för att sålla fram missvisande beskrivningar som antagligen har bidragit till de mycket problematiska utvecklingarna där människan ser sig själv som utmanad och hotad av naturen och sin omgivning. Upplevelsen att vara hotad bemöts genom att "behärska" den, vilket inte överraskande är både ett centralt maktpolitiskt och pedagogiskt begrepp. Men ännu viktigare är att själv ta ställning till hur bildning, det vill säga förhållandet mellan människor och världen, kan förstås och tolkas av oss idag, både som ett teoretiskt begrepp för pedagogik och samhällsutveckling och som ett ideal att sträva efter i vår praktiska verksamhet.

I det följande vill jag därför beskriva bildning som en dialog mellan oss och allt som kan menas med ”världen”. Vi träder in i en värld, är del av naturen, beroende av och underkastad dess villkor. På samma sätt träder vi in i sociala, språkliga kulturella historiska spår. Att bilda sig är att lära sig att föra denna dialog med den naturliga, biologiska världen som vi själva är och har omkring oss, samt att lära sig att föra en dialog med andra människor, med dem som har gått före oss, med dem som är samtida med oss och med tanke på dem som kommer efter oss. Dialogen kommer att lämna spår i var och en, samtidigt som vi alla kommer att lämna spår efter oss i världen och hos dem vi möter. Det som ger en människa hens egenhet är hur hen lär känna sin omgivning, hur hen uppmärksammar den och hur hen agerar och tar ansvar för sitt handlande i den.

För att inte bara omskriva bildning som ett ideal som verkar svårt att förverkliga, vill jag beskriva närmare hur sådana dialoger med den konkreta fysiska världen, med den immateriella tankemässiga och med den sociala världen skulle kunna se ut i konkreta pedagogiska verksamheter. Med några nedslag i slöjdens och filosofins didaktik tydliggör denna studie hur en bildningsprocess didaktiskt kan ta form. Gemensamt för dessa olika former av dialog med världen är att de på ett mångsidigt sätt tränar den egna omdömesförmågan hos elever. Att utveckla ett eget omdöme är centralt för civila, fredliga och hållbara samhällen som bygger på gemensamma beslut av ansvarstagande individer (jfr Schaffar & Kronqvist 2017).

8.2 Bildning genom dialog med den fysiska världen – slöjddidaktiska insikter

I slöjdundervisning lär sig elever ett komplex av färdigheter som vid en första anblick kan se rent tekniska ut. Man lär sig att använda olika verktyg, lär sig om olika material, tyg och färger och hur man rent praktiskt använder dessa. För att kunna genomföra en slöjdprocess, det vill säga skapa en produkt som löser något slags problem eller behov i en konkret situation, behöver man dock framför allt förmågan att planera och att kontinuerligt utvärdera och anpassa tillverkningsprocessen till den situation som man befinner sig i. Didaktikern Linnéa Lindfors skiljer mellan flera reflektionsnivåer som eleverna måste ta hänsyn till när de arbetar. På en teknisk nivå måste eleverna konkret uppleva och sedan reflektera över sina egna hantverksmässiga prestationer: ”Är sömmen tillräckligt rak?” eller ”Kommer kabeln att lossna här?” Den sortens reflektion implicerar ofta en estetisk bedömning: ”Passar strängens färg till resten av tyget?” eller ”Syns kabeln för mycket?” Eleverna ställs vidare inför ekonomiska frågor:

”Detta tyg skulle ge bättre täckning, men det är dyrare. Hur skulle det kunna användas mer ekonomiskt?” Dessa frågor är i sin tur direkt relaterade till en miljömässig och politisk reflektionsnivå: ”Är det nödvändigt att använda nytt material, eller kan ett visst material återanvändas?”, ”Vem har tillverkat materialet som vi använder och under vilka förhållanden?” Vidare arbetar eleverna med och får kännedom om olika kulturella och traditionella arv: ”Vilken typ av vävstolar använde tidigare generationer och andra kulturer? Hur är olika sätt och verktyg för knytning sammankopplade?” Slutligen finns en reflektion på social nivå när elever planerar och arbetar tillsammans under slöjdprocessen som ett team, när de hjälper varandra och delar tips, men även när de under tillverkningens gång funderar på om de vill ge produkten åt någon i present (jfr Lindfors 1991, s. 56).

Juhani Peltonen fördjupar dessa olika aspekter ytterligare genom att peka på den moraliska och existentiella implikationen i dessa frågor. Varje steg och handling under en tillverkningsprocess aktualiserar olika filosofiska frågor. Slöjd väcker till exempel existentiella frågor om vår plats i den materiella och andliga världen. Får människor använda naturen, och är vi till och med tvungna att göra det? Undervisning i slöjd underlättar vidare att få en djupare förståelse av traditioner och människans historia genom att lära känna hantverk och verktyg. Slöjd väcker frågor om vilka av dessa kunskaper vi fortfarande vill och kan ha användning av, vilka vi håller i minnet och vilka vi tillåter oss att glömma (Peltonen 2011, s. 324f). Idag lyfts dessa olika aspekter ytterligare fram då tillverkning av föremål direkt aktualiserar frågor om hållbarhet och förbrukning (Hartvik & Porko-Hudd 2023; Koch & Ahlskog-Björkman 2021; även Modeen & Biggs 2021; Kvamme & Sæther 2019).

I utbildningar inom skapande aktiviteter kombineras på det viset många olika färdigheter. Man skulle kunna säga att den skapande processen tar formen av en dialog med (den naturliga, materiella) omgivningen (jfr Arendts ord: ”en metabolism med naturen”, 2018, s. 594). Freire betonar att ”endast produkter som kommer från en varelses aktivitet men som inte tillhör dess egna kropp ... kan skapa mening i ett sammanhang, vilket således blir en värld” (Freire 1996, s. 81). Tillverkningen av en produkt går därför hand i hand med att lära sig att vara uppmärksam och observant, att reflektera och att formulera problemet, uppgiften och målet för de skapande handlingarna. Den skapande behöver utveckla känsligheten i den egna kroppen som möter materialet och verktyget. Det är en form av lyssnande både till sig själv och den egna kroppsliga förmåga och till beskaffenheten hos materialet och den omgivning där man planerar att använda eller infoga produkten. Undervisning i skapande och kreativa aktiviteter strävar

efter att uppmuntra eleverna till att aktivt närma sig och interagera med sin materiella omgivning, som i sin tur har kulturella och sociala verkningar (Todd m.fl. 2021; även Alerby 2020). Man undersöker, omvärderar och ändrar på omständigheter, material, verktyg och tekniker. Elever lär sig att formulera problem och att hitta nya möjligheter under hela sitt arbete (Lindström 2007, s 12). Bildningens krav på öppenhet förverkligas konkret, då eleverna uppmuntras att hela tiden hålla ett reflekterande öga på de strukturer och processer som styr dem till ett visst mål (här: att skapa något), samt att själva formulera och ständigt omvärdera målet under skapandets gång (Hartvik & Porko-Hudd 2023).

8.3 Dialogen med den immateriella, språkliga världen – insikter från filosofins didaktik

Förmågan att fånga ett problem eller en oklarhet i en frågeställning, samt förmågan att arbeta i små observanta steg genom olika tankestrukturer, är även målet för filosofins didaktik. Att tala om en dialog är här mer påtagligt då man har att göra med språkligt ”material” och befinner sig i tankegemenskaper med andra. En central insikt som redan Immanuel Kant uttryckte om att lära sig filosofi är skillnaden mellan att lära sig vad andra (filosofer) har tänkt, och att lära sig att tänka själv (citerat efter Lehmann 1979, s. 77). Det är inte betydelselöst att ha kännedom om klassiska verk eller läsfärdighet för dessa. Bildning handlar om att kunna studera och förstå de tankar som har fört oss dit vi befinner oss idag. Sören Stenlund pekar dock på en viktig skillnad. Ifall vi studerar till exempel det humanistiska arvet i syftet att ”bli bildade” eller för att få ”höra till de bildade människorna” görs den klassiska litteraturen ”till medel för ett annat syfte än det avsedda”. Texterna borde istället läsas ”för de tankar som finns i texterna som stimulerar oss till att *tänka själva* i de omständigheter vi befinner oss”. Vi läser dem ”för vad de fortfarande har att säga till läsaren, och för att de talar till oss” (Stenlund 2007, s. 14, delvis kursiv i original).

Filosofen Matthew Lipman har dragit skillnaden mellan att ha kunskap om filosofi och att kunna filosofera ytterligare till sin spets. Han utvecklade olika metoder, filosofiska spel och diskussionsuppgifter som blev kända under programmet ”Philosophy for Children” (ofta: P4C, filosofi för barn) (Lipman 1976; 2003, även Glina 2013). Lika lite som man skulle uppfatta det som meningsfull slöjdundervisning ifall läraren enbart talade om olika verktyg och material utan att ge eleverna en chans att själva använda dem, var Lipmans mål att utveckla material och metoder så att barn direkt kan engageras i de filosofiska

frågor som de ofta redan i tidig ålder har (Johansson 2019; Gregory & Laverty 2017; Børresen & Malmhøster 2004).

En central plats i filosofin för barn har den gemenskap som finns i gruppen mellan barnen. I anknytning till den amerikanske pragmatikern Charles S. Peirce kallar Lipman denna gemenskap för en *undersökande gemenskap* (community of inquiry). Här filosoferar eleverna självständigt kring frågor som de undrar över och själva väljer. Lärares roll är att som handledare hjälpa till under de olika stegen av tänkande för att synliggöra var man tankemässigt befinner sig och för att hjälpa till att hitta en gemensam väg vidare. Utgångsfrågorna kan stimuleras av en text, en video, en bild, en teaterpjäs, eller så kan de uppstå direkt ur en situation som just inträffade på rasten. Att bearbeta den fråga som eleverna väljer sker i en pendelrörelse där eleverna får tid och rum att å ena sidan individuellt fundera över vad de tänker och hur de skulle svara på frågan, och där de å andra sidan diskuterar gemensamt i par, mindre grupper eller i hela klassen. Filosoferna Bo Malmhøster och Beate Børresen skriver att

[f]ilosofi med barn handlar alltså inte om att gå igenom olika syner på livet eller stora filosofers liv och verk utan om filosofiska problem. Dessa problem ägs inte av specialister eller av människor med akademisk filosofisk skolning, utan är oundgängliga sidor i varje människas liv. När barnen tar upp sådana frågor är de självklart inpackade i problemställningar och situationer som de är bekanta med. Den grundläggande etiska frågan "Hur bör vi leva?" formuleras ofta konkret, kanske som: "Måste jag gå till skolan idag?", "Kan vi inte gå ut och leka?" eller "Kan vi inte göra nåt kul?" Den sista kan i sin tur leda till frågor som "Vilka slags roliga saker kan vi göra?", "Vad är egentligen roligt?", "Vad kan 'roligt' betyda?" eller "Är det bra att (bara) göra det som är roligt?" (Børresen & Malmhøster 2004, s. 13)

Steg för steg iakttar barn på detta vis hur till synes enkla frågor och begrepp ingår i ett större sammanhang. Liksom ett experimenterande med material och verktyg i slöjden, leker eleverna här med begrepp och språkliga uttryck. De upplever vad som händer när de byter ut ett ord i utgångsfrågan och hur satsens mening hela tiden skiftar beroende på exakt vad man säger. Olika möjliga tankeexperiment och filosofiska lekar sätter igång fantasin och låter likheter och skillnader mellan olika situationer träda fram (se t.ex. Stanley 2012; Worley 2010; 2016). Elever upptäcker att det kan finnas möjligheter bortom det uppenbara och lär sig bedöma vilka av dessa möjligheter som enbart är skojiga att tänka på, vilka som kanske visar sig vara farliga i längden och vilka som är värda att undersöka och pröva att omsätta i praktiken.

Genom att aktivt engagera elever i verksamheter i vilka de experimenterar med begrepp och tankar främjas utvecklingen av kritiskt tänkande i betydelsen av kritik som både självkritik och kulturkritik (studie 7). När elever till exempel ombeds att fundera över skillnader och likheter mellan olika scenarier som de tänker på, eller mellan olika frågor som de ska välja bland, så ombeds de samtidigt att språkligt uttrycka relationen mellan ett omdöme ("Det där är roligt!", "Jag vill att vi tar den här frågan!") och de kriterier som ligger till grund för omdömet ("Det är roligt för jag har själv upplevt något liknande", "Den här frågan är tematiskt bredare"). Kriterier som ligger till grund för våra omdömen kan och måste i sin tur också bedömas. Att hänvisa till att en viss fråga är tematiskt bredare än en annan kan vara en korrekt observation, men med det är det inte ännu sagt huruvida det just i den kontext som klassen befinner sig i är ett argument för att ta sig an frågan eller för att ytterligare tillspetsa den. Kriterierna "tematisk bredd", "tematisk fokusering" eller "vikten av egna erfarenheter" behöver vägas med hänvisning till ytterligare kriterier som eleverna blir uppmärksamma på. "Ska man välja en detaljfråga i början av en diskussion?" eller "Kan min erfarenhet tillföra något av värde för de andra?" (jfr Haglund 2014).

När eleverna genom den undersökande gemenskapen fördjupar sin förståelse av utgångsfrågan, letar de individuellt och tillsammans efter relevanta och hållbara argument. Samtidigt lär de sig att avkräva sig själva och varandra skäl för varför något överlag ska anses som ett argument i frågan. I sådana diskussioner synliggörs allt eftersom vilka grundläggande antaganden som ligger till grund för våra omdömen, och hur de spelar en roll i hur vi tänker och resonerar. Att leta efter skäl för varför något är viktigt att säga eller göra är på det viset en granskning av det egna sättet att förstå världen, vilket tar formen av att samtidigt vara en kritik av det egna livet och en kulturkritik (jfr även studierna 6 och 7).

Det är viktigt att betona denna form av kritiskt tänkande, för att den inte bara granskar pålitligheten hos källorna till den information som argument kan vila på. Källkritik är mycket viktigt. Men källkritik förstås alltför ofta som en ensidigt granskande rörelse, där den som granskar så att säga bara riktar sin blick mot någon annan för att granska huruvida den personen (institutionen, mediaföretaget) möjligtvis har gjort sig skyldig till felaktig information. Kritik i en bildande mening är dock inte enbart, om ens i första hand, ett sökande efter faktafel hos andra. Att tänka kritiskt är alltid på samma gång att ifrågasätta och utvärdera även de grunder på vilka vi själva använder oss av information. Att granska pålitligheten är då bara ett första viktigt steg. Problemet är att information kan vara sann, men ändå sakna relevans (se inledning och del II). Frågan varför

någon i diskussionen hänvisar till vissa fakta, kräver inte bara att man granskar källorna till informationen, utan frågan fordrar en självkritisk granskning. Den som talar behöver ha skäl för varför hen anser detta vara av vikt i frågan. Ett annat fall kan vara att man under diskussionens lopp varseblir att det finns för lite faktamässig information till hands. Här leder den själv- och kulturkritiska kritiken till frågan varför detta kunskapsområde är marginaliserat, glömt, förbisett eller har tystats ner. Att utöva källkritik skulle i detta fall inte räcka, då problemet inte ligger i felaktigheten i en uppgift, utan i avsaknaden av uppgifter.

8.4 Bildning i dialog med andra

Både att tillverka något och att tala är verksamheter som skapar verkligheter. I slöjd lär sig elever att handgripligen modifiera sin omgivning. I filosofi inser de att varje ord som yttras och alla ord som förblir tysta gör en skillnad i deras omedelbara omgivning. Att sticka, såga, dreja, odla, programmera, planera, tänka, skriva och tala må under vissa stunder verka som om de genomförs individuellt; alla jobbar och tänker för sig själva. Allt vi gör är dock alltid situerat i en gemenskap med andra och med naturen, och allt vi gör bär med sig påtagliga konsekvenser för vår naturliga, materiella, levande och sociala omgivning. Den tillverkande processen skapar den avsedda produkten liksom möjliga överloppsprodukter, som vi inom den europeiska och västerländska kulturen har lärt oss att kalla för avfall. Peltonen hänvisar i det sammanhanget till ett kontraktbaserat perspektiv i slöjd som går tillbaka till Michel Serres filosofi om nödvändigheten av ett avtal mellan människor och natur. Innan man påbörjar en konkret produktionsprocess bör resultatet noggrant utvärderas med avseende på de effekter det kommer att ha på den materiella miljön och med avseende på effekterna på de mänskliga och sociala förhållanden som den skapar eller påverkar (Peltonen 2011, s. 325). Den som tillverkar något förändrar och skapar verklighet och behöver överväga och själv ta ställning till exakt vad som kan, får och borde bli verklighet (jfr studie 6). Att tillsammans diskutera, tänka och avväga varandras argument är i sin tur grunden i demokratiska samhällen, då våra diskussioner utmynnar i beslut som konkret påverkar hur vår klassgemenskap eller våra kommunala, regionala eller nationella gemenskaper samarbetar. När våra ord och handlingar skapar verkligheter finns just i dessa verksamheter fröet till att ifrågasätta och förändra de egna livsvillkoren (även Modeen & Biggs 2021).

Det är ofta först genom den andres reaktioner på det jag gör, frågar eller säger som jag får syn på mig själv (Torrkulla 2002). ”Den andre” förstås här

uttryckligen i vid mening som både andra människor, andra livsformer och den materiella naturen. Att varsebli sig själv som en aktör med en egen röst och ett ansvar för det man gör är enbart möjligt genom den gemenskap med andra som man ingår i och alltid redan är del av. Jonna Bornemark skriver att en person måste förstås både utifrån de gemensamma utgångspunkterna, och genom ett bortom utöver kulturens gränser, där även personens egenhet syns (Bornemark 2007, s. 5). När elever till exempel själva tillverkar saker förstår de sig som aktörer i och skapare av sin omvärld. Då eleverna i slöjden ombeds att språkligt uttrycka de egna planer och reflektioner som ledde dem genom tillverkningsprocessen, utvecklas elevernas självbild till att inte enbart vara konsument av andras idéer och produkter, det vill säga av verkligheter som andra har skapat (Appadurai 2013). Däremot blir eleverna medvetna om och förmår urskilja olika alternativa lösningar till ett problem, lär sig avväga och välja en av dessa vägar, förverkligar den valda lösningen och ställs med resultatet i handen återigen inför frågan om de valda stegen var väl övervägda. Erfarenheten att tillverka något innebär därmed alltid samtidigt att ta ansvar för slutprodukten och för de val man gjorde på vägen. ”Det är jag som har gjort detta” är en central existentiell mänsklig insikt, och kan uttrycka skaparglädje och stolthet, lika mycket som skam och förtvivlan.

I en gemensam diskussion i filosofi ställs eleverna ständigt inför liknande frågor. En central del av den undersökande gemenskapen i filosofi är därför metadiskussionen (Kronqvist m.fl. 2020; Haglund 2014). Liksom den pågående utvärderande blicken på tillverkningsprocessen i slöjd lyfts här diskussionen bortom det valda temat för att stanna upp och reflektera över grovt taget två aspekter: Gemensamt granskas vart man har kommit innehållsligt. ”Är den inledande frågan redan besvarad?”, ”Borde man formulera om den eller hur kan man fortsätta diskussionen?” Den andra aspekten av metadiskussionen berör frågan hur själva diskussionen har förlöpt mellan eleverna och vad som borde iaktas inför en fortsättning. ”Har alla lyssnat på varandra, fick alla komma till tals?”, ”Blev det missförstånd?”, ”Varför kan det vara svårt att lyssna noggrant?” Eller ”varför är det svårt att formulera i ord det som kan kännas helt klart när man bara tänker för sig själv?”

Denna reflektion synliggör att alla i en gemenskap ställs inför liknande frågor, men att det är ett eget svar som den enskilde själv behöver hitta och måste ta ansvar för. ”Vad är det som jag vill fråga och säga, och med vilka ord vill jag formulera det som fångar min uppmärksamhet?”, ”Vad vill jag lyfta fram, vad anser jag vara mindre viktigt att säga?” I en diskussion ville man kanske vara tydlig och spetsa till ett exempel, men i ljuset av andras reaktioner inser man att

andra upplevde det som provocerande. Eller så kan man bli uppmärksam på hur en diskussion blir ensidig och stereotyp, och man ställs inför uppgiften att ifrågasätta några av de anförda argumenten, men kanske inte vågar göra det. Att utveckla det egna omdömet och en egen röst sker i gemenskap med andra och i dialog med den egna (kultur)historien. Men det säregna hos varje människa uttrycker sig just genom möjligheten att inte bara upprepa vad ens tradition har lärt en eller vad grupptricket kan pressa en att säga. Det är här som insikten att ha den egna historien i sina händer utvecklas (studierna 1 och 6). Vi är inte underkastade en nödvändighet som driver våra liv mot ett visst mål, utan vi har möjlighet att ta utvecklingen av det egna och det gemensamma livet i egna händer. Att ställa en fråga är det första steget även i situationer där förtrycket och pressen är som störst (Darder 2017, s. 59f).

Att tillverka och att tänka kräver mod, just för att det är jag som träder fram och blir synlig för andra som aktör, skapare, tänkare och talare. Skapande processer kräver mod att ta tag i nya utmaningar, att ta risker när man ställs inför behovet av att omformulera problemet eller prova på nya, ovana lösningar. Risktagande och experiment leder i sin tur dock inte med nödvändighet till bättre resultat. Tålmod och ständigt nya tag behövs för att man ska lyckas. Även att tänka kräver mod, till exempel för att ifrågasätta det vedertagna och för att tänka självständigt, för att stå ut med andras invändningar och framför allt för att kunna ändra sig. Att tänka tillsammans är ställvis även rätt ansträngande. Det kräver tålmod för att tänka ett problem hela vägen och för att tåla ambivalenser och irritation. För att tänka bra behövs dessutom den ovan beskrivna förmågan att avväga vilka argument som ska beaktas och vilka som inte är relevanta. Det är svårt att inse att de regler och principer som styr ett sådant avvägande inte själva kan vila på ytterligare regler och principer som kan underbyggas med argument (Ohlsson & Sigge 2013). Vi stöter, när vi kommer till tänkandets fundament, snarare på en moralisk dimension som uttrycker sig i tänkarens attityder och inställningar. När är det viktigt att hålla fast vid den egna övertygelsen? ”Är det sanningen som jag försvarar eller är jag rädd för att tappa ansiktet om jag ändrar mig nu?”, ”Vad betyder det att vilja förstå den andres perspektiv?”, ”Lyssnar jag med både öronen och hjärtat?”, ”När innebär förståelse att jag uppriktigt ändrar mig, och när förstår jag visserligen din situation, men godkänner ändå inte vilka slutsatser du drar av den?”

På ett liknande sätt stöter tillverkaren på frågor som aktualiserar hans egen attityd inför det hen gör och har gjort. ”Räcker mina ansträngningar, eller behöver jag göra ett nytt försök?”, ”Vill jag imponera med det jag gör eller är mitt skapande ändamålsenligt till det behov som finns?”

För att synliggöra att tänkande inte (enbart) är en viss teknik, ett granskande av källor, eller ett slags logisk och rationell räkneoperation talar Ragnar Ohlsson och Kian Sigge (2013) om intellektuella dygder. Dygdbegreppet pekar på djupet och komplexiteten i den verksamhet som tänkande är och påminner oss om att tänkande har tydliga moraliska implikationer. Dygderna som Ohlsson och Sigge nämner som grund för våra tänkande samtal är sanningskärlek, intellektuell hederlighet, skepsis, ödmjukhet, mod och medkänsla (ibid.; jfr även Svenaeus 2014, s. 14; hooks 2003, s. 110). Dessa dygder pekar mot ett existentiellt djup i våra liv, handlingar och samtal och ska just inte läsas som handlingsregler, schablonsvar eller retoriska tekniker.

8.5 Konsten att fälla omdömen

Att föra dialoger med både den materiella, den språkliga och den sociala världen kräver till att börja med gedigen kunskap om själva materialet (som här kan förstås som det konkreta fysiska och det immateriella materialet som vår idéhistoria handlar om). Det krävs konkreta färdigheter för att närma sig ett problem, läsa av situationen och bearbeta materialet med. Dessa kunskaper och färdigheter kräver vidare färdigheten att reflektera kring själva situationen i vilken dialogen med världen sker och att iaktta de grundläggande premisserna på vilka aktiviteterna vilar. Dessa kunskaper och färdigheter är inbäddade i frågan vad den goda dialogen med världen skulle kunna vara (kunskapens modaliteter, se studie 6). När man tar dessa aspekter tillsammans så handlar bildning om att utveckla den egna omdömesförmågan som ständigt låter oss reflektera över det vi vet och kan i nya, konkreta situationer.

Att fälla goda omdömen har ofta beskrivits som en praktisk förmåga som uttryckligen inrymmer en djup förståelse för de etiska och existentiella implikationerna av varje handling. Aristoteles uppmärksammade dessa sammanhang med begreppet *fronesis*, praktisk visdom, och det finns idag återigen ett ökande intresse i att lyfta fram och förstå omdömesförmåga (Tyson 2019; Bornemark 2018; 2020; Zerilli 2016; Schumann 2014; Svenaeus 2014; Gustavsson 2000).

Det är viktigt att betona att omdömesförmåga inte är en egen, ytterligare förmåga eller färdighet som kommer till när man lär sig något visst (jfr Svenaeus 2014, s. 14). När man lär sig något så implicerar begreppet ”lärande” i sig att man överskrider det man har blivit tillsagd och visat, till skillnad från att exempelvis imitera någon annan. Att lära sig en praktik (i bred mening) implicerar därför redan utvecklingen av omdömesförmåga (Schön 1983). När lärande *de facto*

inbjuder till en gemensam, kritiskt reflekterande dialog (och inte missförstås som en form av snäv instruktion och anpassning) lär vi oss vad vi bör tänka på för att kunna sy en rak söm, varför det är viktigt att tänka efter när vi bidrar till en diskussion, eller varför vi i vissa fall ska ta oss tid och hur man kan påskynda en viss tanke- eller tillverkningsprocess i andra situationer. Skillnaden som man idag ofta gör mellan konkreta kompetenser för tillverkning å ena sidan och de mer övergripande, generiska kompetenserna å andra sidan tyder på en syn på lärande som är missvisande i det avseendet då de skiljer de båda aspekterna åt (Schaffar & Kronqvist 2017).

Omdömesförmågan är uttryck för vår strävan att i våra praktiker agera så bra som möjligt. Att göra något bra behöver förstås på åtminstone två varandra kompletterande sätt. Å ena sidan kan vi tänka på ett bra genomförande som medlet eller vägen som bidrar till att nå vissa mål. Det goda i ”bra” förstås i så fall instrumentellt, det vill säga som relativt till att nå målen på ett till exempel så effektivt och tidsbesparande sätt som möjligt. Huruvida vi de facto har lyckats genomföra den avsedda handlingen/praktiken bra bedöms sedan enligt mått och kriterier som är externa till själva praktiken, exempelvis effektivitet. Å andra sidan kan vi tänka på ”bra” som en central aspekt av reflektionen kring vad man överlag gör. Vad är det som man ärligt och helhjärtat kan tänka sig som möjliga syften med olika praktiker? I det här fallet skulle ett mått för reflektionen om huruvida vi har gjort något ”bra” vara internt till den egna förståelsen av vad vi gör. Det som vi uppfattar som bra i en praktik är så att säga inbäddat i vår förståelse av den praktiken. På ett sätt behöver vi alltså redan ha kunskap om det vi gör för att bedöma huruvida vi faktiskt gör det bra (Schaffar & Kronqvist 2017). Det är en hermeneutisk cirkularitet som lyfter fram den grundläggande förbundenheten och ömsesidiga dynamiken i vår tillvaro, och bryter med den moderna uppfattningen vars grundläggande tankelogik försöker lägga separata enheter i en linjär tidsföljd (studie 6).

Att bedöma något som bra gjort i en viss praktik är alltid samtidigt ett moraliskt ställningstagande. Det blir mest synligt i insikten att våra omdömen om våra praktiker varken är godtyckliga egna, privata tyckanden eller kan ersättas med ett demokratiskt beslut.

Om vi tar undervisning i slöjd eller filosofi som exempel så inser elever hur deras eget omdöme om det de producerade eller sade möter andras perspektiv, argument och behov. Medan det finns situationer där den egna åsikten räcker till (”För mig är det här tillräckligt bra gjort eller formulerat”), kan andras reaktioner uppmärksamma en på att en ytterligare ansträngning skulle vara viktig för att förbättra ens produkt eller diskussionsinlägg.

En invändning till denna tanke skulle kunna vara att man kanske också behöver lära sig att vara nöjd med den bristfällighet som kännetecknar våra mänskliga försök att sträva efter godhetens, sanningens och skönhetens ideal. Blir det inte ett sisyfosarbete när man från början inser att man aldrig når fram till bildningens ideal? Men formulerar man frågan på det viset sätter man in den i en kvantitativ logik, i vilken man tänker på idealet som ett krav på att ständigt behöva göra mer av samma sak. Att göra något bra handlar dock ofta inte om försök att briljera med excellenta prestationer och att öka pressen på sig själv. Till skillnad från denna kvantitativa bedömningsram inbjuder bildning till en kvalitativ reflektion om vad som är *det rätta* att göra. Det kräver ett innehållsligt omdöme om varför en ytterligare ansträngning behövs precis nu.

Att lyssna på varandra, ställa frågor och att utmana varandra genom kamratlig kritik är centralt för att möjliggöra pedagogik som en frigörande verksamhet (hooks 2003, s. 103 och 110). Den egna viljan och den egna frestelsen att till exempel vilja säga något smart, att tillverka något storslaget eller att tvärtom inte bry sig om det man producerar, slösar eller verbalt bara slänger ur sig underkastas i den förbundenhet som man ingår i frågan om det goda i livet. Den gemenskap som man har med andra och som är kärnan för pedagogisk verksamhet stärker den enskilde i att ta itu med egna svårigheter, strukturella problem och förtryck. Gemenskapen får dock inte förstås som den avgörande instansen. Allas röster behöver visserligen tas på allvar. Men det betyder inte att frågan om något är bra gjort eller uttryckt kan avgöras genom en demokratisk majoritet. Det är snarare den kritiskt reflekterande rörelsen som utforskar den gemensamma frågan om godhetens möjlighet i det vi gör, och det meningsfulla och eftersträvansvärda i våra liv, tankar och handlingar. Den moraliska förståelsen av att göra något bra, och de därmed följande moraliska kraven ”påtvings inte utifrån utan är interna till en aktörs uppfattning”, som Lars Hertzberg konstaterar i ett annat sammanhang (Hertzberg 2011, s. 7).

Bildning betecknar vårt uppdrag att leta efter svar på vad ett gott liv är. Dessa frågor och svar är inte givna på förhand. Marian Heitger skriver att bildning är *eine Aufgabe* – och spjälkar upp ordet i en ordlek. ”Auf-Gabe” kan tolkas bokstavligen som en uppgift, men ”Gabe” pekar även på något som är oss givet som en gåva (2004, s. 21). Det är inte sagt att det goda livet är det som man spontant önskar sig, som de egna spontana kroppsliga och ärelystna behoven vill få en att tro är gott. Bildningens resa för oss bortom det som samtidigt intalar oss ligger i vårt intresse. Den kan visa att våra intressen kanske inte ligger i att få mer, snabbare och enklare tillgång till det som skapa njutning och

tillfredsställelse. I den bildande dialogen med världen är vi frågande och tillfrågade, lika mycket som vi svarar och ansvarar för hur vi för dialogen.

8.6 Ett uppdrag till den didaktiska planeringen

De pedagogiska verksamheterna som barn och elever stöter på under sin uppväxt har som mål att möjliggöra så många bildande erfarenheter som möjligt. Den allmänna pedagogiska reflektionen behöver brytas ner till konkreta didaktiska frågor, hur den nya generationen kan växa in i det kunskapsarv som våra nuvarande liv bygger på, samtidigt som traditionen inte bara ska övertas, utan alltid behöver granskas kritiskt och förnyas. Hur är en kunskapsmässig kontinuitet möjlig, som samtidigt är så radikalt öppen att den jämt är beredd på att ändra och förnya allt som visar sig vara överkommen, icke-fungerande eller oacceptabel kunskap?

Väsentligt för all didaktisk planering är att skapa en så inbjudande miljö för elever som möjligt. Den nya generationen är inbjuden att dela med oss, de vuxna, vår materiella, immateriella och sociala värld. Läraren behöver ge tillräckligt med tid, plats och ro för att ”lära barnen hur världen är beskaffad” för att inte hamna i motsatsen ”att ge dem instruktioner i konsten att leva” (Arendt 1954/2016c, s. 208). Didaktiska metoder behöver därför möjliggöra två grundläggande erfarenheter. Å ena sidan behöver elever konkret lära sig fakta och färdigheter för att bygga en solid grundförståelse kring världen och sina egna möjligheter i den. Det förutsätter och möjliggör å andra sidan att lärarna regelbundet behöver ge plats för gemensamma samtal i vilka meningarna med de kunskaper som lärs ut och de färdigheter som övas diskuteras för att förstå deras djup.

När vi inom den didaktiska planeringen av pedagogiska verksamheter initierar och skapar rum för reflektion, kritik och dialog utvecklar eleverna förmåga att göra egna omdömen på minst tre sätt. (1) Den gemensamma reflektionen stärker förmågan att se olika alternativ och möjligheter med vilka en konkret situation skulle kunna förbättras eller ett problem lösas. Detta kräver fantasi, kreativitet och nytänkande. (2) Reflektionen främjar förmågan att begrunda de olika krav som den konkreta situationen ställer på produkten, tjänsten eller argumentet. Detta kräver lyhördhet för det speciella och unika i varje situation. (3) Vidare främjar den gemensamma reflektionen förmågan att fundera över ens egna specifika kunskaper och färdigheter. Detta kräver en realistisk uppskattning av de egna förmågorna och de tillgängliga resurserna.

Den didaktiska planeringen av bildningsprocesser borde sikta på utrymme att utveckla omdömesförmågan som lär eleverna att avväga mellan det de vet och

kan i ständigt nya, konkreta situationer. Vad exakt anser jag vara i behov av kritik och grundläggande förändring? Vilka av mina sätt att leva (det vill säga vilka sidor av min kultur) vill jag hålla levande och föra vidare? Hur vill och kan jag minnas de människor och de gärningar som vi härstammar ifrån, även om jag tar avstånd från dem? Vilka aspekter av vår historia tillåter vi oss att glömma, och vilka har vi overseende med och kan förlåta? Centralt är att elever inte enbart lär sig att lösa uppgifter och problem som läraren/läroboken har planerat för dem. Elever behöver utrymme för att själva se, förstå och formulera vilka utmaningar och problem de ser i sin omgivning för att öva sin förmåga att själva bidra till förnyelseprocessen som den givna världen alltid är i behov av. Hur kan vi bygga nya förändrade liv ur det som har varit och som visar sig vara problematiskt?

ATT ÅTERERÖVRA DET POLITISKA – NÄRVARONS PEDAGOGIK

I inledningen till denna bok citerade jag filosofen Göran Torrkulla som skriver att människans liv inte har ”en på förhand given gestalt”. Vi är därför alla ”ställda inför samma uppgift: att efter bästa förmåga försöka gestalta våra liv. Detta gör oss till såväl sökande och frågande som skapande och verksamma varelser” (2002, s. 14). När man vill förstå villkoren för detta sökande och vår verksamhet behöver man både undersöka det som möjliggör och det som begränsar våra förehavanden.

I de första två studierna diskuterade jag hur vi narrativt gestaltar relationen mellan oss människor och vår omgivning. Vilka är de ledande bilder och berättelserna som vi har i åtanke när vi tänker på vår plats i världen och våra relationer till andra? Där beskrev jag två narrativ som ger oss känslan av maktlöshet med tanke på de handlingsmöjligheter som vi tror oss ha i en redan förutbestämd historisk utveckling och i en jämn konkurrenstävling på en stor marknad. Den västerländska idéhistorien har dock också en lång tradition av att inbjuda oss att tänka på vår plats i världen som överlägsen allt icke-mänskligt liv och den materiella naturen. I denna tradition har människan länge framhållit sin särart och rätten att få förverkliga sig själv, både som individ och som gemenskap. Samtidigt medför denna idé om människan som autonom varelse (som först i ett andra steg behöver ta ställning till den egna rollen i världen) att man lätt känner sig utmanad och hotad av andra och av naturens krafter. Att växelverkan med den egna omgivningen även skulle kunna kännetecknas av genuin gemenskap, ömsesidighet och tacksamhet har visserligen också lyfts fram i den västerländska idéhistorien, dock ofta som en underordnad hållning, som något som man kan ägna sig åt när man har tid eller när man känner sig tillräckligt trygg.

Med tanke på de konkreta politiska, ekologiska och ekonomiska utmaningar som präglar vår samtid, verkar våra (läs: människor och samhällen inom det

globala nord) relationer till världen vara präglade av ett komplex av många svårigheter samtidigt; den ökande xenofobin, nonchalansen över de ekologiska konsekvenserna av vår överkonsumtion, hotet mot demokratiska strukturer och den ökande globala och nationella ekonomiska ojämlikheten visar våra svårigheter att behandla andra och den gemenskap som vi ingår i med vördnad och ödmjukhet. Västvärldens historia vittnar om att dialogen mellan människan och naturen kännetecknas av ett århundraden långt respektlöst agerande gentemot den egna omgivningen, vare sig det handlar om andra människor, djur eller den materiella världen (Bostad 2021; Vetlesen 2020; Klein 2014; Shiva 2005).

Vanessa Machado de Oliveira har länge undersökt dessa västerländska narrativ om oss själva och om vår plats i världen (2021). Hon skriver att vi idag lever av berättelser som egentligen redan har gått ur tiden. Det är den moderna tiden som har försett oss med narrativ som ingav oss känslan att det fanns framsteg, mening och, framför allt, säkerhet att finna i våra liv. Hon skriver att det är klart att vi ville tro på det som moderniteten hade att erbjuda, och det är också klart att vi nu, då vi ser att dessa berättelser kommer att dö, har svårt att acceptera det.

Om vi märker att de är döende vägrar vi att acceptera det. Vi ger dem livsuppehållande för att vi fruktar tomrummet som de skulle lämna efter sig när de inte längre finns där. Vi tror att detta tomrum kommer att lämna oss ihåliga och utan historia, och att det inte kommer att finnas någon livskraft i denna tomhet kvar då allt kommer att vara meningslöst, intetsägande, lönlöst och sorgligt. (Machado de Oliveira 2021, s. 15)

Machado de Oliveira skriver att vi, medan vi är rädda för tomrummet och livlösheten, inte verkar märka att dessa berättelser redan nu har tappat sin livskraft. De förmår inte längre ge oss kraft att sätta oss i den nödvändiga rörelsen för att hitta nya vägar. ”Vi har [...] fastnat, för att vår livskraft kommer delvis just från berättelser som förmår sätta händelser i världen och inom oss i rörelse” (ibid.). Problemet som hon ser är att ifall vi vill komma loss igen för att kunna röra oss, det vill säga för att befria oss från dessa berättelsers falska löften, behöver vi lämna dem. Machado de Oliveira inbjuder oss i sina texter att förhålla oss till moderniteten som till en döende anhörig. Vi kan inte bara kapa våra band och lämna det som präglat oss djupt, och gå vidare i livet, som om det ens vore möjligt. Vi ska stanna hos moderniteten, och vara med den vid dess dödsbädd, för att i all uppriktighet lära oss av det som dess framsteg och interna problem har att lära oss. ”Vi måste förbereda oss för att ta emot dess sista lärdomar, som är de djupaste, dystraste och ibland också de roligaste” som vi kan och vill bära vidare (ibid.). Hon kallar sin bok därför *Hospizing Modernity* (ungefär: Moderniteten på hospis).

Varför kan vi inte bara lämna det förgångna? Vad finns det att lära sig?

När vi föds växer vi in i ett sammanhang, vi finns på en viss plats och i en viss social kontext. Varje ny generation behöver till att börja med lära sig av och om dem som har föregått deras existens. Samtidigt behöver varje enskild människa och varje generation ta ställning till den tradition som de blir en del av. Att träda in i ett sammanhang och att bli del av en tradition är aldrig bara ett passivt emottagande av traditionen. Snarare bryter den nyföddas blotta existens redan på rutiner och invanda sätt att leva. För att så småningom aktivt ifrågasätta den värld som man föddes i krävs att man känner till dess historia för att förstå de meningsstrukturer som har burit tidigare generationer.

Att vi just nu befinner oss i en tidsperiod under vilken vi behöver inse att de meningsstrukturer som har burit våra västerländska, tidigare generationer är döende kan kännas skrämmande. Machado de Oliveira handleder oss, arvtagarna till moderniteten, i hur vi skulle kunna hitta vägar ”för att släppa dessa berättelser och – för att i åtminstone en minut – sitta med mysteriet i tomheten som vi fruktade” (Machado de Oliveira 2021, s. 16). Det är här som vi enligt henne kan komma att se att vår rädsla, att bli lämnad med ingenting, var fel och förhastad. ”Vi kanske upptäcker att tomrummet består av både intighet och av allting-het, och att det kan vara en obegränsad källa till lugn, förnuft, energi och inspiration” (ibid., s. 16). Genom denna insikt kan vi komma tillbaka till en värld av berättelser och söka efter berättelser som ”redan dansar eller som är på väg att börja dansa” med och i oss. Hon är optimistisk och skriver att dessa nya och gamla berättelser kan vara öppningen som återger oss vår rörelseförmåga för att hitta vägar ”mot ett helande och ett välmående av alla och allting” (Machado de Oliveira 2021, s. 16).

Varje generation behöver mer eller mindre tydligt gå igenom denna process av avskedstagande från den äldre generationen. Varje generation behöver ta ansvar för vilka aspekter av traditionen som de vill föra vidare. Vad är värdefullt och livsviktigt? Vilka berättelser blir en central del av mitt, min familjs och mitt samhälls liv? Vad och vem ska hedras, och vilka delar av vår historia kan vi låta falla i glömska? Vad får däremot aldrig glömmas? Vad vill vi minnas, vad ska varna oss, vad kan vi förlåta? Att träda in i ett socialt och historiskt sammanhang innebär aldrig att vi bara tar över tidigare läror. Det är, som jag beskriver i del III, en bildningsprocess, som snarare liknar en, ibland rätt mödosam, återvinningsprocess. Frågan hur just vi som enskilda personer och som gemenskaper vill gestalta våra liv inställer sig ständigt hos var och en.

Pedagogiken är, skulle man kunna säga, i sin kärna en verksamhet som försöker möjliggöra sådana bildande reflektionsprocesser för att hitta svar på

dessa grundläggande frågor. Pedagogik är en kollektiv, reflekterande dialog mellan generationer. Frågan hur vi just nu lever våra liv och hur vi borde leva behöver föras i ljuset av hur tidigare generationer har levt och sett mening. Samtidigt förs dialogen uttryckligen tillsammans med och med tanke på kommande generationer, så att denna reflektion kan fortsätta även in i framtiden. Dialogen kräver uppmärksamhet och lyhördhet för det som omger oss, den konkreta värld som vi lever i. Tillsammans utforskar vi de möjligheter som vi har till förfogande för att gestalta det som ligger i våra händer att gestalta i lyhörd dialog och samklang med det som är oss givet som den bärande utgångspunkten för våra liv.

Genom bokens studier har jag från olika perspektiv lyft fram att pedagogikens uppdrag ligger i att ge kunskap om skillnaden mellan det som går att påverka och det som är givet. Denna linje är i sig omdiskuterad och behöver granskas. Den kunskap som man tillsammans bygger upp om det egna och det gemensamma handlingsutrymmet inverkar på vad vi anser vara realistiska och önskvärda förändringar. Som samhällelig gemenskap är det upp till oss att aktivt upprätthålla pedagogiken som en frigörande verksamhet genom dess upplysande anda. Annars riskerar sådana berättelser ta över som ger oss en förvrängd och färgad syn på våra handlingsmöjligheter och som därmed tjänar ett inskränkande ideologiskt syfte (Arendt 1948/2018, s. 449f; de Beauvoir 1945/1992a).

Pedagogik är därmed en verksamhet som i sin essens förverkligar strävan att ta hand om det som är oss gemensamt givet. Att ta hand om det som angår alla är även grundbetydelsen av politik. I slutet av studie 2 beskriver jag att det politiska borde förstås på två olika sätt. Innan vi kan få syn på de olikheter i åsikt och intressen som finns i våra gemenskaper (intressepolitik), behöver vi anta en grundläggande politisk sfär. Denna sfär, eller som jag där kallar det, den demokratiska infrastrukturen, behöver kännetecknas av en gemensam strävan efter öppna och argumentativa samtal för att en produktivt intressepolitisk sfär överlag ska kunna äga rum. Pedagogik präglas på det viset av en politisk dimension i denna övergripande mening. Uppdraget är att skapa, upprätthålla respektive återskapa ett öppet, granskande, kritiskt och argumentativt handlingsutrymme som behöver finnas så att en gemensam intressepolitisk dialog kan äga rum mellan oss alla när vi behöver försöka sköta våra gemensamma angelägenheter tillsammans.

Politik betecknar, med Arendts ord mycket grovt formulerat, det spelrum som vi människor har till förfogande i situationer som inte är naturlagsbundna (Arendt 1967/2016d, studie 2). Det politiska beskriver en gemensam omsorg om de relationer till varandra och till naturen som ligger till grund för allas individuella

liv. Det är en diskursiv sfär där alla ombeds ta ställning till hur vi borde sköta de gemensamma angelägenheterna. Möjligheten att ifrågasätta, reflektera och förnya de aspekter av våra liv som är skapade av människor, utgör därför grunden för politik. Pedagogikens uppgift är att främja sådana förmågor som möjliggör att så många som möjligt aktivt engagerar sig i den politiska sfären. Pedagogik har därför en nyckelroll för vilka slags samhällen och liv vi vill skapa tillsammans.

I förordet till Freires *Pedagogy of the oppressed* (De förtrycktas pedagogik) (1970/1996) sammanfattar Richard Shaull denna insikt så här:

Det finns inget sådant som en neutral pedagogisk process. Utbildning fungerar antingen som ett instrument som används för att integrera den yngre generationen i den logik som präglar det nuvarande systemet och åstadkomma anpassning till det, eller så blir pedagogik en "frihetens praktik", ett sätt med vilket män och kvinnor kritiskt och kreativt hanterar verkligheten och upptäcker hur man deltar i förvandlingen av den egna världen. (Shaull 1970/1996, s. 16)

Att förstå pedagogik som en politisk verksamhet betyder inte att pedagogik uppmuntrar till blind politisk aktivism. Snarare ges elever och studerande rum för att ställa frågor om den egna livssituationen (hooks 2009a). Tillsammans kan motsägelser och problem som präglar våra liv analyseras, för att utveckla sådana färdigheter som möjliggör en aktiv förändring mot en rättvisare livssituation. hooks beskriver detta i sina pedagogiska skrifter som "ett kärleksfyllt klassrum". Hon menar inte ett rum fritt från konflikt, tvärtom.

Genom lärarens närvaro och praktik är det kärleksfyllda klassrummet en plats där studerandena lär sig att ett kritiskt granskande utbyte kan äga rum utan att förminska någon, att konflikter kan lösas konstruktivt. Detta kommer inte nödvändigtvis att vara en enkel process. (hooks 2009a, s. 162)

Det är en strävan efter att skapa en politisk arena i denna övergripande öppna och granskande anda där allas röst ska kunna utvecklas och höras, den demokratiska infrastrukturen. "När vi försöker bygga upp vänskap och partnerskap – inom akademien, i skolan [...] finns vissa väsentliga kvaliteter som måste odlas." Vi behöver bygga upp förtroende till varandra genom "konkreta handlingar, samtidigt som vi odlar värderingar som mod och artighet, kombinerat med ett engagemang för gemenskapen" (hooks 2003, s. 112). Pedagogik förstått som en politisk verksamhet skiljer sig därför konkret från alla former av ideologisering och indoktrinering. Samtidigt som pedagogisk verksamhet förmedlar kunskap inbjuder den alltid samtidigt att ifrågasätta. Att bemöta kritik innebär inte till att

börja med ett försvar av den egna ståndpunkten. Snarare behöver man utveckla och kultivera ”färdigheten att stanna upp för att kritiskt reflektera över de egna handlingarna” (ibid.). Man skulle kunna säga att bara en pedagogisk verksamhet som medvetet försöker skapa och upprätthålla rum för att ställa frågor och för att tillsammans granska idéer, kan hjälpa till att motarbeta ideologibildning i till exempel Arendts mening (studie 3 och 4).

När målet är att hitta gemensamma lösningar på gemensamma problem behöver andan i våra tillvägagångssätt präglas av en genuin strävan efter gemenskap. Den marknadsliberala logiken försöker strukturera vår övergripande politiska sfär som en maktkamp mellan enskilda, olika intressen, det vill säga som en plats som präglas av tävlan och konkurrenstänkande (studie 2). Det står i kontrast till att bygga en öppen granskande gemenskap. hooks påminner i detta avseende om att ”tävlade i klassrummet stör relationerna, och omöjliggör närhet mellan lärare och studerande” (hooks 2003, s. 130). Och, ”istället för att betrakta varandra som kamrater, lär sig studerande [i konkurranstunga och tävlade klassrum, B.S.] att se varandra som motståndare som tävlar om priset att vara den som är tillräckligt smart för att dominera de andra” (hooks 2003, s. 131). Det är en kontrast som hooks också beskriver som skillnaden mellan en strävan efter makt (”the will to power”) och en strävan efter meningsfullhet (”the will to meaning”) (hooks 2009b, s. 29). Men denna tävlingsinriktade grundinställning till våra liv, till andra människor och till den naturliga omgivningen är en av modernitetens berättelser som i Machado de Oliveiras mening är döende mitt framför allas ögon. Snarare gäller det att se att allt liv står i relation till annat liv och till den naturliga omgivningen.

Det är inte vi som skapade världen, världen skapade oss; lika mycket som de andra djuren och växterna, är vi som levande varelser delaktiga delar i världens tillblivelse. Och i en värld där varje ”sak” alltid är i rörelse – i båda bemärkelse av ordet, det vill säga alltid rör sig som en del av en större rörelse och samtidigt rör sig på egen hand – finner vi oss själva knuffade av vinden och vågorna i det sociala ”vädret” omkring oss, ”rörelserna” påverkar oss lika mycket, om inte mer, än vi kan påverka dem. Således kan vi – du och jag – inte vara utomstående observatörer av världen; vi kan inte vara utanför den; vi måste alltid arbeta inifrån den. (Shotter 2019, s. 33)

Vi behöver stanna upp vid modernitetens dödsbädd för att ta emot dess ”sista lärdomar”, som Machado de Oliveira skriver. Bara när vi tar oss tid att reflektera över dessa bilder och förväntningar på våra liv (och på pedagogik) som vår

västerländska tanketradition har försett oss med, kan vi ta avsked från det som (på ett eller annat sätt) har burit oss, men som varken kan eller får fortsätta.

Tomrummet som Machado de Oliveira talar om och som vi kan vara rädda för att möta när vi ger upp modernitetens falska löften, är för hooks ett tecken på att dagens ekologiska problem inte bara är ett politiskt problem att lösa. Det tyder på ett i grunden spirituellt problem. Vårt förhållningssätt till vår omgivning och till oss själva riskerar sedan länge förlora förmågan att bemöta liv med vördnad och kärlek (hooks 2009b).

Vi förlorar vår hälsa – och skapar lönsamma sjukdomar och beroenden – genom att inte se de direkta sambanden mellan att leva och äta, att äta och arbeta, och att arbeta och älska (Berry, citerat enligt hooks 2009b, s. 40).

Men medan vi torkar modernitetens panna och håller dess hand finns det kanske tid att börja tänka på hur vi kan återvinna vår förmåga ”att skapa gemenskap, att ingå förbindelser, att älska” (hooks 2009b, s. 30).

Den kollektiva svarta återhämtningen sker när vi börjar förnya vårt förhållande till jorden, när vi minns våra förfäders väg. När jorden är helig för oss, kan också våra kroppar vara heliga för oss (Berry, citerat enligt hooks 2009b, s. 40).

En sådan individuell och kollektiv reflektion kring det som de döende moderna berättelserna kan lära oss skulle kunna beskrivas som en närvarons pedagogik. Närvarons pedagogik strävar efter sådan bildning som kan göra oss människor uppmärksamma på och mottagliga för vilken situation vi befinner oss i och som ger oss redskap för att se bättre och sämre möjligheter att agera. Vårt bildade och kunniga omdöme är ett svar på det krav som en konkret situation ålägger oss. När pedagogik förstår sig som en närvarande och politisk verksamhet, det vill säga en verksamhet där man gemensamt värnar om det gemensamma, är målet inte att lära sig ett kalkylerande avvägande av egna intressen. Pedagogik blir istället en röst för godhetens möjlighet (jfr inledning), då den öppnar för möjligheten att se bortom den egna begränsade existensen för att förstå att man är del av ett större nätverk av relationer i tid och rum.

När jag sitter vid modernitetens dödsbädd och tillbringar tiden med att skriva en bok om pedagogik kommer jag att tänka på ett föredrag i vilket jag kritiserade de olika uppsättningar av de så kallade *21st century's skills*. En åhörare frågade efteråt, hur jag på ett bättre sätt skulle beskriva vad som behövs för detta århundrade. Då kunde jag inte svara med detsamma, men tänker nu på något i stil med följande:

Läroplan för en hållbar framtid

För modernitetens arvingar är det viktigt att lära sig att

ta emot,
se och lyssna,
tänka och tala,
reparera och ta hand om,
odla och ge,
älska och förlåta,
ta avsked.

LITTERATUR

- Addey, Camilla; Sellar, Sam; Steiner-Khamsi, Gita; Lingard, Bob & Verger, Antoni (2017). The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), s. 434-452. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1301399>
- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (1947/1979). *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.
- Alerby, Eva (2020). *Silence within and beyond Pedagogical Settings*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Alexiadou, Nafsika & Lundahl, Lisbeth (2019). The boundaries of policy learning and the role of ideas. Sweden, as a reluctant policy learner? I Stadler-Altmann, U. & Gross, B. (Red.). *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin* (s. 63-77). Opladen: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Allais, Stephanie (2014). *Selling Out Education. National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: SensePublishers.
- Allelin, Majsa & Sernhede, Ove (2022). Det pedagogiska mötets potential. Behovet av ökad autonomi för elever och lärare. I Kornhall, P.; Svensson, S.; Allelin, M. & Karlsson, B. *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (s. 250-263). Stockholm: Natur och Kultur.
- Altvater, Elmar; Habermas, Jürgen; Offe, Claus; Schulmeister, Stephan; Streeck, Wolfgang & Zimmermann, Hubert (2015). *Demokrati eller kapitalism? Europa i kris*. Göteborg: Daidalos.
- Amaral, Marcelo Parreira do; Steiner-Khamsi, Gita & Thompson, Christiane (2019). *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, Arjun (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*. London, New York: Verso.
- Appadurai, Arjun (2017). Democracy fatigue. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 1-12). Cambridge: Polity Press.
- Arendt, Hannah (2013). *Den sista intervjun och andra konversationer*. Översättning Erik Thompson. Sjösala förlag AB.

- Arendt, Hannah (2016). *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Översättning Annika Ruth Persson. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1961/2016a). Historiebegreppet. Det antika och det moderna. I Arendt, H. *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Översättning Annika Ruth Persson (s. 47-100). Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1960/2016b). Vad är frihet? I Arendt, H. *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Översättning Annika Ruth Persson (s. 157-186). Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1954/2016c). Kris i uppfostran. I Arendt, H. *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Översättning Annika Ruth Persson (s. 187-210). Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1967/2016d). Sanning och politik. I Arendt, H. *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Översättning Annika Ruth Persson (s. 241-278). Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1958/1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1948/2018). *Totalitarismens ursprung*. Andra uppl. Översättning Jim Jakobsson. Göteborg: Daidalos.
- Backman, Ylva; Gardelli, Teodor; Gardelli, Viktor & Persson, Anders (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg. Till grund för akademiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), s. 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, Stephen J. (2007). *Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. New York: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Barabas, Marina (2001). The Problem with the Moral Problem. An Example of Lying. *Organon* 8(4), s. 353-387.
- Bauman, Zygmunt (1992). *Thinking sociologically*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Bauman, Zygmunt (2017). Symptoms in search of an Object and a Name. I Geiselberger, Heinrich (Red.). *The Great Regression* (s. 13-25). Cambridge: Polity Press.
- Beauvoir, de Simone (1945/1992a). Moralischer Idealismus und politischer Realismus. I de Beauvoir. *Auge um Auge. Artikel zu Politik, Moral und Literatur 1945-1955*. Översättning till tyska Eva Groepler. (s. 7-34). Hamburg: Rowohlt.
- Beauvoir, de Simone (1945/1992b). Der Existentialismus und die Volkswisheit. I de Beauvoir. *Auge um Auge. Artikel zu Politik, Moral und Literatur 1945-1955*. Översättning till tyska Eva Groepler. (s. 35-60). Hamburg: Rowohlt.
- Bendell, Jem & Read, Rupert (Red.). (2021). *Deep Adaptation. Navigating the Realities of Climate Change*. Cambridge: Polity Press.

- Benjamin, Saija; Koirikivi, Pia; Elliott, Kathlyn; Gearon, Liam; Namdar, Christine & Kuusisto, Arniika (2023). Anchors of belonging and the logics of othering of young Finns. *Journal of Youth Studies*, s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2271851>
- Benner, Dietrich (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Bentley, Tom; Daigle, Raymond; Hutmacher, Walo; Shapiro, Hanne & Ungerleider, Charles (2006). Reflections on the practice and potential of futures thinking. I *Think Scenarios, Rethink Education*. OECD Online library (s. 183-200). Hämtad 11.04.2022 från <https://www.oecdilibrary.org/docserver/9789264023642en.pdf?expires=1734016001&id=id&accname=guest&checksum=06D9DF9F327A794834ADD38015F10197>
- Berg, Gunnar; Svensson, Sten & Wingborg, Mats (2022). Ministrarna som kommunaliserade och skapade skolmarknaden. I Kornhall, P.; Svensson, S.; Allelin, M. & Karlsson, B. (2022). *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (s. 24-30). Stockholm: Natur och Kultur.
- Berg, Gunnar; Svensson, Sten; Wingborg, Mats & Tham, Carl (2022). Carl Tham om skolans omdaning under 1990-talet. I Kornhall, P.; Svensson, S.; Allelin, M. & Karlsson, B. (2022). *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (s. 32-40). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bergdahl, Lovisa & Langmann, Elisabeth (2017). ‘Where are You?’ Giving Voice to the Teacher by Reclaiming the Private/Public Distinction, *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), s. 461–475. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12244>
- Bergdahl, Lovisa & Langmann, Elisabeth (2022). Pedagogical publics. Creating sustainable educational environments in times of climate change. *European Educational Research Journal*, 21(3), s. 405-418. <https://doi.org/10.1177/14749041211005618>
- Bergdahl, Lovisa & Langmann Elisabeth (2024). Att synliggöra skolkultur. I Bergdahl, L. & Langmann, E. (Red.). *Synliggjord skolkultur. Att forma en inkluderande och hållbar skolvardag för ungdomar i socialt utsatta områden* (s. 9-18). Huddinge: Södertörns Studies in education 4.
- Bergviken Rensfeldt, Annika & Player-Koro, Catarina (2020). School data markets under formation: How platform infrastructure policies regulate public education and teachers’ work. *Paperpresentation for Network 21. Politics of Education and Education Policy Studies* at the NERA 2020 congress in Turku, Finland on 4-6 March 2020.
- Beutler, Kurt & Horster, Detlef (Red.). (1996). *Pädagogik und Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Björk, Nina (2021). *Om man älskar frihet. Tankar kring det politiska*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bollnow, Otto Friedrich (2001). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen: Verlag Die blaue Eule.

- Bornemark, Jonna (Red.). (2007). *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person*. Huddinge: Södertörn Philosophical Studies 4.
- Bornemark, Jonna (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Bornemark, Jonna (2020). *Horisonten finns alltid kvar. Om det bortglömda omdömet*. Stockholm: Volante.
- Bostad, Inga (2021). Å kjenne seg hjemme og å være hjemme – i verden. I Bostad, I. (Red.). *Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi* (s. 19–38). Oslo: Spartacus.
- Bostad, Inga (2023). An Ethics of Rhythm and the Philosophical As-If. Educational Aporia and Reimagining Justice as Interdependence. I Bostad, I.; Papastephanou, M. & Strand, T. (Red.). *Justice, Education, and the World of Today. Philosophical Investigations* (s. 21-32). London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bregman, Rutger (2018). *Utopia för realister. Hur medborgarlön, öppna gränser och 15 timmars arbetsvecka kan bli verklighet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brunila, Kristiina & Hannukainen, Kristiina. (2017). Academic Researchers on the Project Market in the Ethos of Knowledge Capitalism. *European Educational Research Journal*, 16(6), s. 907-920. <https://doi.org/10.1177/1474904116685100>
- Brunila, Kristiina, & Lundahl, Lisbeth (Red.). (2020). *Youth on the Move. Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. Helsingfors: Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-3>
- Brunila, Kristiina; Mertanen, Katariina; Tiainen, Katariina; Kurki, Tuuli; Masoud, Aameera; Mäkelä, Kalle & Ikävalko, Eelina (2019). Vulnerabilizing Young People. Interrupting the ethos of vulnerability, the neoliberal rationality, and the precision education governance. *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, 43(3), s. 113–120. <https://doi.org/10.30676/jfas.v43i3.82737>
- Brunila, Kristiina & Nehring, Daniel (2023). Precision Education Governance and the High Risks of Fabrication of Future-oriented Learning Human Kinds. *Research Papers in Education*, 38(5), s. 727–742. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2212688>
- Brunila, Kristiina & Siivonen, Päivi. (2016). Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), s. 56-69. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.927721>
- Buber, Martin (1948/2005). *Människans väsen*. Översättning Pehr Sällström. Ludvika: Dualis.
- Buber, Martin (1954/1995). *Det mellanmännsliga*. Översättning Pehr Sällström. Ludvika: Dualis.
- Buck, Marc Fabian (2023). *Ökonomisierung der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Bunar, Nihad & Ambrose, Anna (2019). Urban polarisering och marknadens förlorare. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 169-186). Lund: Studentlitteratur.

- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Børresen, Beate & Malmhøster, Bo (2004). *Låt barnen filosofera. Det filosofiska samtaleet i skolan*. Stockholm: Liber.
- Carlbaum, Sara (2019). Utvärdering, marknadsföring och skolval. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 245-260). Lund: Studentlitteratur.
- Candido, Helena H. D.; Granskog, Anyara & Tung, Lai C. (2020). Fabricating Education through PISA? An analysis of the distinct participation of China in PISA. *European Education*, 52(2), s. 146-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1759097>
- Carlson, Marie & Jacobsson, Bengt (2019) Om spänningar i en marknadsorienterad SFI-utbildning. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 93-112). Lund: Studentlitteratur.
- Chaput, Catherine (2016). Popular economics. Neoliberal propaganda and its affectivity. I Braun, M. J. & Henderson Gae Lyn (Red.). *Propaganda and Rhetoric in Democracy. History, Theory, Analysis* (s. 157-180). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dahlstedt, Magnus & Fejes, Andreas (2019). Skolan och marknaden. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 15-32). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, Magnus; Harling, Martin & Vestberg, Viktor (2019). Gymnasiemässan och fostran till valfrihet. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 227-244). Lund: Studentlitteratur.
- Dale, Roger; Kazepov, Yuri; Rinne, Risto & Robertson, Susan (2016). Scales, Discourses and Institutions in the Governance of Educational Trajectories in Europe. I Walther, A.; Amaral, M.P; Cuconato, M. & Dale, R. (Red.). *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (s. 55-74). London: Bloomsbury Academic.
- Darder, Antonia (2017). *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. New York: Routledge.
- Della Porta, Donatella (2017). Progressive and regressive politics in late neoliberalism. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 26-39). Cambridge: Polity Press.
- de Vries, Henning & Bora, Alfons (2024). Für eine rechtssoziologische Analyse der liberalen Weltordnung. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 33(3), s. 3-10.
- di Cesare, Donatella (2020). *Resident Foreigners. A Philosophy of Migration*. Cambridge: Polity Press.
- Dovemark, Marianne; Kosunen, Sonja; Kauko, Jaakko; Magnúsdóttir, Berglind; Hansen, Petteri & Rasmussen, Palle (2018). Deregulation, Privatisation and Marketisation of Nordic Comprehensive Education. *Social Changes Reflected in Schooling. Education Inquiry*, 9(1), s. 122-141. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Dovemark, Marianne & Beach, Dennis (2019). Skolan, marknaden och prekariatet. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 187-202). Lund: Studentlitteratur.

- Ekberg, Niklas; Alerby, Eva & Elidóttir, Jorinn (2023). Digitaliseringens begränsande gränslöshet – om lärande, rum och hemmahörande i högre utbildning. *Högre utbildning*, 13(3), s. 29–45. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3582>
- Elias, Norbert (1969/1992). *Die höfische Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elo, Janne (2021). Pedagogiskt ledarskap på utbildningsledarskapets olika nivåer. I Uljens, M. & Smeds-Nylund, A-S. (Red.). *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 121-140). Lund: Studentlitteratur.
- Emcke, Carolin (2023). *Was wahr ist. Über Gewalt und Klima*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Fejes, Andreas & Nordvall, Henrik (2016). Vad händer med vuxenutbildningens medborgerliga och demokratiska funktion i marknadsieringens tidevarv? I Folkuniversitetet (Red.). *Folkbildningens framtidsfrågor* (s. 19-31). Stockholm: Folkuniversitetet.
- Fejes, Andreas; Runesdotter, Caroline & Wärvik, Gun-Britt (2016). Marketisation of adult education. Principals as business leaders, standardised teachers and responsabilised students. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), s. 664-681. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1204366>
- Fellman, Rosanna (2019). YLE Vegas sommarpratare 15.8.2019 [Radioprogram]. Lundin, T. (Redaktör), Parad Media. Hämtad 12.12.2024 från <https://arena.yle.fi/podcastit/1-50227535>
- Ferbe, Anders (2015). Kompetensförsörjning i fokus för att nå ny industrialisering. I Isaksson, C. (Red.). *Kompetens för framtiden. Så lyfter vi yrkesutbildningen* (s. 25-39). Falun: Ekerlids förlag.
- Fichte, Johann Gottlieb (1807/2010). Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. I *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin. Hämtad 12.12.2024 från http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf
- Filosofisk ordbok (2007-2013). Determinism. I Nybom, M. & Torrkulla G. (Red.). *Filosofisk ordbok*, Filosofia.fi, Eurooppalaisen filosofian seura ry. Hämtad 12.12.2024 från <http://filosofia.fi/se/ordbok>
- Fischer, Liliann; Hasell, Joe; Proctor, J. Christopher; Uwakwe, David; Ward-Perkins, Zach & Watson, Catriona (2018). *Rethinking Economics. An introduction to pluralist economics*. New York: Routledge.
- Forsberg, Håkan (2019). Gymnasieval och segregation. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 203-226). Lund: Studentlitteratur.
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2019). *Being Black in the EU. Second European Union Minorities and Discrimination Survey*. Summary. Hämtad 12.12.2024 från https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-being-black-in-the-eu-summary_en.pdf
- Fraser, Nancy & Jaeggi, Rahel (2018). *Capitalism. A Conversation in Critical Theory*. Cambridge: Polity Press.

- Fraser, Nancy (2017). Progressive neoliberalism versus reactionary populism. A Hobson's choice. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 40-48). Cambridge: Polity Press.
- Fredriksson, Anders (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Freeden, Michael (2003). *Ideology. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Freire, Paulo (1970/1996). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Pinguin Education.
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press. Digital utgåva, Oxford Academic, 1 Sept. 2007. Hämtad 12.12.2024 från <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Friskolornas riksförbund (u.å.). *Fakta om friskolor. Skolor och elever*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.friskola.se/skolor-och-elever/>
- Gadamer, Georg (1960/2020). *Sanning och metod. I urval*. Göteborg: Daidalos.
- Geiselberger, Heinrich (Red.). (2017). *The Great Regression*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, Henry. A. (2004). *Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, Henry A. (2013). *America's Education Deficit and the War on Youth*. New York: Monthly Review Press.
- Glina, Monica B. (Red.). (2013). *Philosophy For, With, and Of Children*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Gorur, Radhika (2016). Seeing like PISA. A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), s. 598–616. <https://doi.org/10.1177/1474904116658299>
- Gorur, Radhika (2018). Standards. Normative, Interpretative and Performative. I Lindblad, S.; Pettersson, D & Popkewitz T.S. (Red.). *Education by Numbers and the Making of Society: the Expertise of International Assessments* (s. 92-109). New York, NY: Routledge.
- Green, Crystal (2023). *Freire and Critical Theorists*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Gregory, Maughn R. & Laverty, Megan J. (Red.). (2017). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. London, New York: Routledge.
- Gross, Alan G. (2010). Systematically Distorted Communication. An Impediment to Social and Political Change. *Informal Logic*, 30(4), s. 335-360. <https://doi.org/10.22329/il.v30i4.1188>
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2007). *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.

- Habermas, Jürgen (1970). On Systematically Distorted Communication. *Inquiry*, 13, s. 205-218.
- Habermas, Jürgen (1981/1984). *Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Translated by Thomas A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Hadzilacos, Rigas (Programledare). (2017, 11. maj). *A glimpse into the future of brain technologies. A podcast on the future of brain technology*. [Poddavsnitt]. World Economic Forum. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.weforum.org/agenda/2017/05/a-glimpse-into-the-future-neurotechnology>
- Haglund, Liza (2014). Undersökande gemenskap för kunskapsbildning och kritiskt tänkande. *Högre Utbildning*, 4(1), s. 67-73. <https://doi.org/10.23865/hu.v4.792>
- Han, Soonghee (2009). Competence: commodification of human ability. I Illeris, K. (Red.). *International perspectives on competence development. Developing skills and capabilities* (s. 56-68). New York: Routledge.
- Hartvik, Juha; Porko-Hudd, Mia (2023). Analyzing domains of learning for crosscurricular teaching. Educational crafts in focus. I Klausen, S.H; Mård, N. (Red.). *Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects. Cross- and Transcurricular Teaching*. London: Routledge.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1837/2009). Ur Förnuftet i Historien. I Marc-Wogau, K. (Red.). *Filosofin genom tiderna. 1800-talet. Texter i urval* (s. 42-53). Stockholm: Thales.
- Heitger, Marian (2004). *Bildung als Selbstbestimmung*. Paderborn: Schöningh.
- Helakorpi, Jenni; Lappalainen, Sirpa & Mietola, Reetta (2020). 'Equality in the making? Roma and Traveller Minority Policies and Basic Education in Three Nordic Countries'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), s. 52-69. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1485735>
- Henderson, Gae Lyn & Braun, Mary Jean (2016). Introduction. A call for renewed attention to propaganda in writing studies and rhetoric. I Braun, M. J. & Henderson, G. L. (Red.). *Propaganda and Rhetoric in Democracy. History, Theory, Analysis* (s. 1-25). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1902). *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Leipzig: Reclam.
- Hertz, Noreena (2004). *Det tysta övertagandet. Den globala kapitalismen och demokratins död*. Översättning Sten Andersson och Gunnar Sandin. Stockholm: Prisma.
- Hertzberg, Lars (2011). Gaita on Recognizing the human. I Corder, C. (Red.). *Philosophy, ethics and a common humanity. Essays in Honour of Raimond Gaita* (s. 7-20). New York, Routledge.
- Holm, Ann-Sofie & Lundahl, Lisbeth (2019). Stimulerande tävlan på gymnasie marknaden? I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 51-70). Lund: Studentlitteratur.

- hooks, bell (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York, London: Routledge.
- hooks, bell (2009a). *Teaching Critical Thinking*. New York, London: Routledge.
- hooks, bell (2009b). *Belonging. A culture of place*. New York, London: Routledge.
- Horkheimer, Max (1947/2013). *Eclipse of Reason*. Martino Fine Books.
- Horlacher, Rebekka (2015). *The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history*. New York: Routledge.
- Hoveid, Marit Honerød & Finne, Arnhild (2014). You Have to Give of Yourself. Care and Love in Pedagogical Relations. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), s. 246-259. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12069>
- Hultén, Magnus & Lundahl, Christian (2019). Betyg och bedömning i en marknadsutsatt skola. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 261-280). Lund: Studentlitteratur.
- Hume, David (1993). *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Indianapolis: Hackett Publisher Company.
- Ideland, Malin (2021). Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media & Technology*, 46(1), s. 33-46. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>
- Ideland, Malin; Jobér, Anna & Alexsson, Thom (2021). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 20(1), s. 83-101. <https://doi.org/10.1177/1474904120952>
- Ienca, Marcello & Andorno, Roberto (2017). Towards new human rights in the age of neuroscience and neurotechnology. *Life Sciences, Society and Policy*, 13(5), s. 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40504-017-0050-1>
- Illeris, Knud (2013). *Kompetens. Vad, varför och hur?* Lund: Studentlitteratur.
- Jaeggi, Rahel (2013). *Kritik von Lebensformen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Johansson, Viktor (2019). *Filosofi i tidig barndom. Omedelbarhetens pedagogik*. Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Kant, Immanuel. (1784). *What is Enlightenment?* Översättning Mary C. Smith. Digital utgåva. Hämtad 12.12.2024 från <http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html>
- Kant, Immanuel. (1804/1900). *On Education*. Översättning Annette Churton. Boston: D.C. Heath and Co. Digital utgåva. Hämtad 12.12.2024 från <https://oll.libertyfund.org/titles/davids-kant-on-education-uber-padagogik>
- Kauder, Peter Fischer, Wolfgang (1999). *Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Keskitalo, Pigga; Olsen, Torjer Andreas; Drugge, Anna-Lill & Rahko-Ravantti, Rauna (Red.). (2024). *Girjjohallat Girjáivuoda - Embracing Diversity: Sami Education Theory, Practice and Research*. New Research - New Voices. Leiden: Brill.
- Keskitalo, Pigga; Kaarina, Määttä & Uusiautti, Satu (2013). *Sámi education*. New York: Peter Lang Verlag.

- Kiesewetter, Hubert (1995). *Von Hegel zu Hitler: Die politische Verwirklichung einer totalitären Machtstaatslehre in Deutschland (1815–1945)*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Kiesi, Iida (2023). Co-operation of Edu-business and Public Schooling. Is the Governance of Education in Finland Shifting from the Public Sector to Networks? In: Thrupp, M.; Seppänen, P.; Kauko, J. & Kosunen, S. (Red.). *Finland's Famous Education System* (s. 155-172). Singapore: Springer. doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_10
- Klafki, Wolfgang (1985/1999). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I Westbury, I.; Hopmann, S. & Riquarts, K. (Red.). *Teaching As A Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Studies in Curriculum Theory Series* (s. 85-107). New Jersey: Routledge.
- Klein, Naomi (2007). *Chockdoktrinen. Katastrofkapitalismens genombrott*. Översättning Henrik Gundenäs, Stefan Lindgren. Stockholm: Ordfront.
- Klein, Naomi (2014). *This Changes Everything. Capitalism vs. The Climate*. New York, Toronto: Simon & Schuster.
- Koch, Marie D., & Ahlskog-Björkman, Eva. (2021). Social magi i håndværksfagene. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), s. 179–192. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4735>
- Kornhall, Per; Svensson, Sten; Allelin, Majsa; Karlsson, Bo (Red.). (2022). *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Korsgaard, Morten, T. (2019). *Bearing with Strangers Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. London: Routledge.
- Kortekangas, Otso (2017). Useful citizens, useful citizenship: cultural contexts of Sámi education in early twentieth-century Norway, Sweden, and Finland. *Paedagogica Historica*, 53(1-2), s. 80-92. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1276200>
- Kortekangas, Otso (2021). *Language, Citizenship, and Sámi Education in the Nordic North, 1900-1940*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Koutsoklenis, Athanasios & Honkasilta, Juho (2023). ADHD in the DSM-5-TR. What has changed and what has not, *Frontiers in psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1064141>
- Krastev, Ivan (2017). Majoritarian futures. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 65-77). Cambridge: Polity Press.
- Kristensson Uggla, Bengt (2014). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.
- Kronqvist, Camilla; Schaffar, Birgit & Lundkvist, Marina (2020). The difficulty of thinking. Listening to the voices of kindergarten teachers to be. *Journal of Philosophy in Schools*, 7(1), s. 68-85. <https://doi.org/10.46707/jps.v7i.109>
- Kurki, Tuuli; Masoud, Ameera; Niemi, Anna-Maija & Brunila, Kristiina (2018). Integration Becoming Business: Marketisation of Integration Training for Immigrants. *European Educational Research Journal*, 17(2), s. 233-247. <https://doi.org/10.1177/1474904117721430>

- Kurz, Rudi (2024). Am Ende des Wachstumszeitalters. Stand der sozial-ökologischen Transformation. *politische ökologie*. Planetare Gesundheit. Wie Mensch und Ökosysteme gesunden, 42(2), s. 116-119.
- Kvamme, Ole Andreas (2022). Ethical Grounding of Critical Place-Based Education in the Anthropocene. I Paulsen, M.; Jagodzinski, J. & Hawke, S.M. (Red.). *Pedagogy in the Anthropocene. Re-Wilding Education for a New Earth* (s. 277-294). London: Palgrave Macmillan.
- Kvamme, Ole Andreas & Sæther, Elin (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Köppt, Margot (1987, 23. januari). Die Bildung des Bürgers. *Die Zeit*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.zeit.de/1987/05/die-bildung-des-buergers>
- Köster, Roman (2024). Alles Müll, oder was? Eine kleine Naturgeschichte. *Kursbuch 218*. Von Natur aus. s. 43-57.
- Larsen, Jesper E; Schulte, Barbara & Thue, Fredrik W. (2021). Conclusion. School Teacher and the Nordic Model. I Larsen, J.E.; Schulte, B. & Thue, F.W. (Red.). *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives* (s. 229-239). Abingdon, Oxon: Taylor & Francis.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2017). Europe as refuge. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 78-87). Cambridge: Polity Press.
- Lehmann, Gerhard (1979). *Beiträge zur Geschichte und Interpretation der Philosophie Kants*. Berlin: de Gruyter.
- Lévinas, Emmanuel (1948/1999). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Alber Studienausgabe. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Lévinas, Emmanuel (1957/1987). Philosophy and the idea of infinity. I Lévinas, E. *Collected Philosophical Papers*. Översättning Alphonso Lingis (s. 47-59). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Liedman, Sven-Eric (2013). Sancta Æmulatio 'Den heliga tävlingslusten'. Om kvantiteternas roll i historiskt perspektiv. I Strannegård, L. (Red.). *Den omätbara kvaliteten* (s. 26-40). Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, Sverker; Pettersson, Daniel & Popkewitz, Thomas S. (2018). *Education by the Numbers and the Making of Society. The Expertise of International Assessments*. New York, NY: Routledge.
- Lindfors, Linnéa (1991). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Loimaa: Paino Loimaan Kirjapaino.
- Lindholm, Christer (2016). *Viis taloudesta! 5 myyttiä, jotka romuttavat hyvinvoinnin*. Tammerfors: Vastapaino. En svensk version av boken finns på Folkets Bildningsförbundets hemsida. Hämtad 12.12.2024 från http://www.kaapeli.fi/~fbf/material/2015-04-26/Fem_myter_om_ekonomi.pdf

- Lindholm, Christer (2019). *Totuudenjälkeinen talouspolitiikka Thatcherista Trumpiin*. Helsingfors: Vastapaino. Översättningar är tagna från en opublicerad version på svenska.
- Lindström, Lars (2007). *Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt*. Skolverket, Stockholm: Liber.
- Lipman, Matthew (1976). *Philosophy for Children*. Edited with Terrell Ward Bynam. Oxford: Basil Blackwell.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Londén, Monica; Holm, Gunilla & Törmänen, Minna (2023). Inclusion and Special Needs Support for Immigrant Students in Finland. I Hanssen, N.B.; Harju-Luukkainen, H. & Sundqvist, C. (Red.). *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries*. New York: Routledge.
- Lundahl, Lisbeth (2012). Educational Theory in an Era of Knowledge Capitalism. *Studies in Philosophy and Education* 31(3), s. 215-226. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9304-9>
- Lundahl, Lisbeth (2024). Sweden and education as a market. I George N. (Red.). *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1712>
- Lundström, Ulf & Parding, Karolina (2011). Marknadslogikens inflytande på lärares arbete och villkor: Lärares uppfattningar om effekter av skolvalsreformerna. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), s. 59-77.
- Lundström, Ulf (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & Demokrati* 2018, 27(1), s. 33-59.
- Lutz, William (1991). Notes towards a description of doublespeak (Revised). I Gibson, W. & Lutz, W. (Red.). *Doublespeak. A brief History, Definition, and a Bibliography, with a List of Award Winners, 1974-1990* (s. 17-26). Urbana: NCTE.
- Lyon, Arabella (2013). *Deliberative Acts. Democracy, Rhetoric, and Rights*. University Park: Penn State UP.
- Løgstrup, Knud E. (1956/1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Løvlie, Lars (2020). *Politisering og pedagogisk motstand. Veien til en barneorientert praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Machado de Oliveira, Vanessa (2021). *Hospicing Modernity. Facing Humanity's Wrongs and the Implications for Social Activism*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Marc-Wogau, Konrad (Red.). (1965/2009). *Filosofin genom tiderna. 1800-talet. Texter i urval*. Stockholm: Thales.
- Mariani, Mike (2017, 13. juli). The neuroscience of inequality. Does poverty show up in children's brains? The Guardian. <https://www.theguardian.com/inequality/2017/jul/13/neuroscience-inequality-does-poverty-show-up-in-childrens-brains>. (websidan är inte tillgängligt längre)
- Mason, Paul (2017). Overcoming the fear of freedom. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 88-103). Cambridge: Polity Press.

- Masoud, Ameera; Holm, Gunilla & Brunila, Kristiina (2021). Becoming Integrateable. Hidden Realities of Integration Policies and Training in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), s. 52-65. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1678725>
- Masoud, Ameera; Kurki, Tuuli; Brunila, Kristiina & Holm, Gunilla (2023). Racialised Integration. Arabic-Speaking Refugees and Immigrants' Experiences on the Paradoxes of Integration. *Nordic Journal of Migration Research*, 13(1), s. 1-18. <https://doi.org/10.33134/njmr.543>
- Masschelein, Jan (1996). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. I Masschelein, J., Wimmer, M. *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgäng der Pädagogik* (s. 107-125). St. Augustin: Academia Verlag.
- Masschelein, Jan & Ricken, Norbert (2001). Do we (still) need the notion of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), s. 139-154.
- Masschelein, Jan & Ricken, Norbert (2010). Bildung. I Peterson, P; Baker, E. & McGaw, B. (Red.). *International Encyclopedia of Education* (s. 127-132). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01301-4>.
- Mertanen, Katariina; Vainio, Saara & Brunila, Kristiina (2022). Educating for the future? Mapping the emerging lines of precision education governance. *Policy Futures in Education*, 20(6), s. 731–744. <https://doi.org/10.1177/14782103211049914>
- Meyer, Heinz-Dieter & Zahedi, Katie (2014). *Open Letter to Andreas Schleicher, OECD*, Paris. 05. Juni 2014. Hämtad 12.12.2024 från <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/basistexte/open-letter-to-andreas-schleicher-oecd-paris.html>
- Mikander, Pia & Satokangas, Henri (2024). Addressing Democracy and Its Threats in Education: Exploring a Pluralist Perspective in Light of Finnish Social Studies Textbooks. *Studies in Philosophy and Education* 43, s. 555–57. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09934-7>
- Mill, John Stuart (1836). *On the Definition of Political Economy, and on the Method of Investigation Proper to It*. London and Westminster Review.
- Mill, John Stuart (1872/1994). *The Logic of the Moral Sciences*. Chicago, La Salle: Open Court.
- Mill, John Stuart (1874). *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy*, 2nd ed. London: Longmans, Green, Reader & Dyer, essay 5, paragraphs 38 and 48.
- Mintz, Avi I. (2018). The present, past, and future of the gardening metaphor in education. *Oxford Review of Education*, 44(4), s. 414–424. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1419948>
- Mishra, Pankaj (2017). Politics in the Age of Resentment: The Dark Legacy of the Enlightenment. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 104-116). Oxford: Polity Press.
- Misik, Robert (2017). The Courage to be Audacious. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 117-129). Cambridge: Polity Press.

- Modeen, Mary & Biggs, Iain (2021). *Creative Engagements with Ecologies of Place Geopoetics, Deep Mapping and Slow Residencies*. New York, London: Routledge.
- Mollenhauer, Klaus (1983/2014). *Forgotten connections. On Culture and Upbringing*. Översättning och utgivning Norm Friesen. London: Routledge.
- Mollenhauer, Klaus (1986). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. I Mollenhauer, K. *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion* (s. 68-91). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Mulryan, Seamus (2024). The Ethics of Bildung and Liberal Education. I Fraser-Burgess, S., Heybach, J., & Metro-Roland, D. (Red.). *The Cambridge Handbook of Ethics and Education*. Cambridge Handbooks in Education (s. 166-185). Cambridge University Press.
- Månsson, Niklas (2010). *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av önskade människor*. Stockholm: Liber.
- Mäkelä, Kalle; Mertanen, Katariina & Brunila, Kristiina (2021). Outreach Youth Work and Employability in the Ethos of Vulnerability. *Power and Education*, 13(2), s. 100-115. <https://doi.org/10.1177/17577438211021943>
- Nachtwey, Oliver (2017). Decivilization. On regressive tendencies in Western societies. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 130-142). Cambridge: Polity Press.
- Namdar; Christine; Kavonius, Marjaana; Ubani, Martin; Kallioniemi, Arto & Kuusisto, Arniika (2024). Nuoret, katsomukset ja hengellisyys koulussa. I Kiilakoski, T. (Red.). *Katsomusaiheita. Nuoribarometri 2023* (s. 197-219). Helsingfors: Utbildningsministeriet.
- Nieman, Susan (2002). *Evil in Modern Thought. An Alternative History of Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Noddings, Nell (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nuffield Council on Bioethics (2013). *Novel neurotechnologies. Intervening in the brain*. London: Nuffield Council on Bioethics. http://nuffieldbioethics.org/wp-content/uploads/2013/06/Novel_neurotechnologies_report_PDF_web_0.pdf. (websidan är inte tillgängligt längre)
- OECD (2001a). *What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow*. OECD Publishing, Paris. Hämtad 12.12.2024 från <https://doi.org/10.1787/9789264195004-en>.
- OECD (2001b). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Hämtad 12.12.2024 från <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>.
- OECD (2018). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OECD (2020). *Back to the Future of Education*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>

- OECD (2023). Ingångswebbsida. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.oecd.org/about/>
- OECD (u.å.). *Four OECD Scenarios for the Future of Schooling*. <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf> (Websidan är inte tillgängligt längre)
- Ong, Aihwa (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), s. 3–8. <https://doi.org/10.1111/j.14755661.2007.00234.x>
- Ohlsson, Ragnar & Sigge, Kian (2013). *Den barnsliga relativismen. Intellektuell dygd eller lättja?* Stockholm: Carlssons.
- Ortner, Tuulia M. (2011). Der Latein-Effekt. Schult Lateinunterricht die kognitiven Fähigkeiten? *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 11(1), s. 69-81.
- Oz, Amos (2006). *Hur man botar en fanatiker*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Peltonen, Juhani (2011). Den slöjdpedagogiska teorins filosofiska grunder. I Nygren-Landgårds, C. & Peltonen, J. (Red.). *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik* (s. 313-342). Vasa: Nordiskt Forum för forskning och utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd.
- Persky, Joseph (1995). Retrospectives. The Ethology of Homo Economicus. *The Journal of Economic Perspectives*, 9(2), s. 221–231.
- Pierre, Elizabeth St. & Pillow, Wanda (Red.). (2000). *Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. New York, London: Routledge.
- Piketty, Thomas (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pitts-Taylor, Victoria (2016). *The brain's body. Neuroscience and corporeal politics*. London: Duke University Press.
- Plomin, Robert (2018). *Blueprint: How DNA Makes Us Who We Are*. London: Allan Lane.
- Polanyi, Karl (1944/2001). *The Great Transformation. The Political and Economic Origin of Our Times*. Boston: Beacon Press.
- Popkewitz, Thomas S. (2014). *The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S. (2018). The Cultural Inscription of Numbers and International Large-Scale Assessment. I Lindblad, S.; Pettersson, D. & Popkewitz, T.S. (Red.). *Education by the Numbers and the Making of Society. The Expertise of International Assessments* (s. 223-238). New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S. & Lindblad, Sverker (2018). Statistics reasoning, governing education and making differences as kinds of people. I Lindblad, S.; Pettersson, D. & Popkewitz, T.S. (Red.). *Education by the Numbers and the Making of Society. The Expertise of International Assessments* (s. 203-221). New York, NY: Routledge.
- Psykologilexikon (u.å.). Attributionsteori. I Psykologilexikon. Natur & Kultur. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon/?Lookup=attributionsteori>

- Pugliese, Michaela (2021, 22. mars). Saving a life is never a crime. EU increased criminalization of HRDs helping people on the move. *Euro-Mediterranean Human Rights Monitor*. Hämtad 12.12.2024 från <https://euromedmonitor.org/en/article/4259/Saving-a-life-is-never-a-crime:EUincreased-criminalization-of-HRDs-helping-people-on-the-move>
- Pyyry, Noora & Sirviö, Heikki (2023). Landscape of Competition. Education, economization and young people's wellbeing. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 56(2), s. 491-507. <https://doi.org/10.1177/0308518X231197>
- Pålsson, Anne-Marie (2022). Aktiebolag och friskolorna-vinnande koncept eller obehaglig allians? I Kornhall, P.; Svensson, S.; Allelin, M. & Karlsson, B. (Red.). *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (s. 206-219). Stockholm: Natur och Kultur.
- Rendueles, César (2017). Post-capitalist counter-movements. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 143-156). Cambridge: Polity Press.
- Rider, Sharon (2016). Matematik som bildningsämne. Vad ska en elev kunna? I Gustavsson, M.; Österman, T. & Hällén, E. (Red.). *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressernas spel* (s. 181-208). Göteborg: Daidalos.
- Rinne, Risto & Ozga, Jenny (2011). Europa and the Global. The Role of OECD in Education politics. I Ozga, J.; Dahler-Larsen, P.; Segerholm, C. & Simola, H. (Red.). *Fabricating Quality in Education* (s. 66-75). London: Routledge.
- Rizvi, Fazal; Lingard, Bob & Rinne, Risto (Red.). (2022). *Reimagining Globalization and Education* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003207528>
- Rose, Nikolas (2016). Reading the human brain. How the mind became legible. *Body & Society*, 22(2), s. 140–177. <https://doi.org/10.1177/1357034X1562>
- Rosenblad, Niklas; Schaffar, Birgit; Löfström, Erika (2022). Immeasurability loss? An analysis of the impacts of accountability measures on counselling within VET. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), s. 1–23. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.221221>
- Roth, Klas & Surprenant, Chris W. (Red.). (2011). *Kant and Education. Interpretations and Commentary*. New York, London: Routledge.
- Ruhloff, Jörg (1975). Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51, s. 2-18.
- Ruhloff, Jörg (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rødnes, Kari Anne (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft - et bidrag fra norskfaget. I Kvamme, O.A. & Sæther, E. (Red.). *Bærekraftdidaktikk* (s. 61–75). Oslo: Fagbokforlaget.
- Rönning, Linda (2013). Skolans marknadsanpassning – kontroll som frälsare eller förgörare? I Rönning, L.; Strandberg, U.; Wihlborg, E. & Winblad, U. (Red.). *När förvaltning blir business. Marknadiseringens utmaningar för demokratin och välfärdsstaten* (s. 135-152). Linköping: University Press.

- Schaffar, Birgit (2009). *Allgemeine Pädagogik im Zwiespalt. Zwischen epistemologischer Neutralität und moralischer Einsicht*. Würzburg: Ergon.
- Schaffar, Birgit (2010). Filosofin har glömt barnen. *Finsk Tidskrift*, (7-8).
- Schaffar, Birgit (2014). Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint. *Studies in Philosophy and Education*, 33(1), s. 5-21. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>.
- Schaffar, Birgit (2019). Svårigheter i att definiera begreppet kompetens. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), s. 111-128. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199111>.
- Schaffar, Birgit (2021a). Competent uses of competence: on the difference between a value-judgment and empirical assessability. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(2), s. 55-64. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1958993>
- Schaffar, Birgit (2021b). Bildning som etisk fråga och dialog. I Ahlskog, J. (Red.). *Människans allsidiga utveckling: Essäer om bildningens betydelser i tjugoförsta århundradet* (s. 94-107). Helsingfors: Svenska folkskolans vänner.
- Schaffar, Birgit (2021c). Forskningsansatser inom pedagogisk ledarskapsforskning. I Uljens, M & Smeds-Nylund, A-S. (Red.). *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 101-119). Lund: Studentlitteratur.
- Schaffar, Birgit (2022). Slöjd och filosofi – de viktigaste skolämnen för en hållbar framtid. *Finsk Tidskrift*, (1), s. 37-48.
- Schaffar, Birgit (2024). The longing for and illusion of independence. On modernity's neglect of relations and its consequences for education. I Baldacchino, J. & Saevero, H. (Red.). *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education* (s. 109-120). London, New York: Bloomsbury Academic.
- Schaffar, Birgit & Beck, Eevi E. (2022). Means and Meanings of Research Collaboration in the Face of a Suffering Earth: A Landscape of Questions. I Björkdahl, K. & Duharte, A (Red.). *Academic Aeromobility. Airborne Research in the Anthropocene* (s. 297-326). Palgrave Macmillan.
- Schaffar, Birgit & Kronqvist, Camilla (2017). Educating Judgement. Learning from the didactics of philosophy and sloyd. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, s. 110–128, s. 110-128.
- Schaffar, Birgit & Kronqvist, Camilla (2024). Is there a place for 'place' in an educational theory of Bildung? *Journal of Philosophy of Education*, 58(5), s. 637–652. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae069>
- Schaffar, Birgit & Uljens, Michael (2015). Paradoxical tensions between *Bildung* and *Ausbildung* in Academia. Moving within or beyond the modern Continental tradition? Westergaard, E. & Wiewiura J.S. (Red.). *On the Facilitation of the Academy* (s. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schiele, Katharina (Producent) (09.08.2018). "Absaufen?". *Zu Besuch bei Pegida*. NDR Panorama. <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/panorama/archiv/2018/Absaufen-Zu-Besuch-bei-Pegida,wirtschaftend108.html>

- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1808/2010). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. I *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2010. Hämtad 12.12.2024 från http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1820/1994). *Theorie der Erziehung*. I Schleiermacher, F.D.E. Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 4 uppl.
- Schumann, Claudia (2013). The self as onwardness. Reading Emerson's self-reliance and experience. *Foro de Educación: Pensamiento*, 11(15), s. 29-48. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.001>
- Schumann, Claudia (2014). Bildung. Plädoyer für eine philosophische Wiederentdeckung. I Demuth, C. & Schneidereit, N. (Red.). *Interexistentialität und Unverfügbarkeit. Leben in einer menschlichen Welt*. Baden-Baden: Karl Albert Verlag.
- Schumann, Claudia (2017). Aversive education. Emersonian variations on 'Bildung'. *Educational Philosophy and Theory*, 51(5), s. 488–497. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1385456>
- Schwanitz, Dietrich (2002). *Bildung. Alles, was man wissen muß*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Schwenk, Bernhard (1996). Bildung. I Lenzen, D. (Red.). *Pädagogische Grundbegriffe*. Band I och II. 4. Uppl. (s. 208-221). Hamburg: Reinbek.
- Schäfer, Alfred (2004). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Selwyn, Neil (2014). *Distusting Educational Technology Critical Questions for Changing Times*. New York: Routledge.
- Sharp, Ann & Gregory, Maughn (2009). Towards a Feminist Philosophy of Education. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 19(2/3), s. 87-96. <https://doi.org/10.5840/thinking2009192/318>.
- Shaul, Richard (1996). Preface. I Freire, P. (1970/1996). *The Pedagogy of the Oppressed*. Pinguin Education.
- Sherratt, Yvonne (2013). *Hitler's Philosophers*. New Haven, London: Yale University Press.
- Shiva, Vandana (2005). *Earth Democracy. Justice, Sustainability, and Peace*. Berkley: North Atlantic Books.
- Shiva, Vandana (2018). *Oneness vs the 1 %. Shattering Illusions, Seeding Freedom*. London: Chelsea Green Publishing.

- Shotter, John (2019). Why being dialogical must come before being logical. The need for a hermeneutical–dialogical approach to robotic activities. *AI & Soc*, 34, s. 29–35. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0697-4>
- Siivonen, Päivi & Brunila, Kristiina (2014). The making of entrepreneurial subjectivity in adult education. *Studies in Continuing Education*, 36(2), s. 160-172. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.904776>
- Simon, Hendrik (2024). Vertrauen und entgrenzte Gewalt. Zu einer 'besonderen Konstellation der Moderne' auf inter- und transnationaler Ebene. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 33(3), s. 11-31.
- Sitra, Jubileumsfonden för Finlands självständighet (2019). *Kompetensens tid. Startside*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.sitra.fi/sv/%C3%A4mnen/kompetensens-tid/>
- Sjøberg, Svein (2016). OECD, PISA, and globalization. The influence of the international assessment regime. I Tienken, C. H. & Mullen, C. A. (Red.). *Education policy perils. Tackling the tough issues* (s. 102-133). New York: Routledge.
- Sjögren, Hanna (2024). Om värdet av kritisk forskning och oförutsägbar forskningsnytta inom utbildningsvetenskapen. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 10(4), s. 28-38.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Frizes.
- Smith, Adam (1776/1986). *On the Division of Labour. The Wealth of Nations, Books I–III*. New York: Penguin Classics.
- Solberg, Mariann (2021). The Student as Consumer or Citizen of Academia and Academic Bildung. I Bengtson, S.S.E., Robinson, S. & Shumar, W. (Red.). *The University Becoming. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives*, vol 6 (s. 173-184). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3_12
- Stanley, Sara (2012). *Why Think? Philosophical Play from 3-11*. London, New York: Continuum.
- Steiner-Khamsi, Gita (2019). Conclusion: What Policy-Makers do with PISA. I Waldow, F. & Steiner-Khamsi, G. (Red.). *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (s. 233-248). London, England: Bloomsbury Academic.
- Stenlund, Sören (2000). *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Stenlund, Sören (2007). Bildning och den kritiska uppgiften. I Bornemark, J. (Red.). *Det främmande i det egna. Filosofiska essäer om bildning och person* (s. 9-21). Huddinge: Södertörn Philosophical Studies 4.
- Stopczynski, Arkadiusz; Greenwood, Dazza; Hansen, Lars & Pentland, Alex (2014). Privacy for personal neuroinformatics. *SSRN*. Hämtad 12.12.2024 från <https://doi.org/10.2139/ssrn.2427564>
- Strand, Torill (Red.). (2020). *Rethinking Ethical-Political Education*. London, Berlin: Springer Nature.
- Straume, Ingerid (2020). What may we hope for? Education in Times of Climate Changes. *Constellations*. 27(3), s. 540-552. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12445>

- Streeck, Wolfgang (2017). The return of the repressed as the beginning of the end of neoliberal capitalism. I Geiselberger, H. (Red.). *The Great Regression* (s. 157-172). Cambridge: Polity Press.
- Stueng, Saia Marilena (2024). Contesting Hegemonic Narratives. The Educative Power of Indigenous Sámi Youth's Literary Reviews. *Speki. Nordic Philosophy and Education Review*, 1(2), s. 152-170. <https://doi.org/10.5617/speki.11493>
- Svenaesus, Fredrik (2014). Vad är praktisk kunskap? Inledning till ämnet och boken. I Bornemark, J. & Svenaesus, F. (Red.). *Vad är praktisk kunskap?* (s. 11-34). Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge 1.
- Svensson, Sten (2022). Så avskaffades den sammanhållna skolan. I Kornhall, P.; Svensson, S.; Allelin, M. & Karlsson, B. (Red.). *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (s. 10-21). Stockholm: Natur och Kultur.
- Säfström, Carl Anders (2005). *Skillnadens pedagogik - Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2023). *Education for Everyday Life. A Sophistical Practice of Teaching*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-99-4109-4>
- Säntti, Janne; Hansen, Petteri & Saari, Antti. (2021). Future jamming: Rhetoric of new knowledge in Finnish educational policy texts. *Policy Futures in Education*. 19(7), s. 1-18. <https://doi.org/10.1177/1478210320985705>
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988). Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. I Hansmann, O. & Marotzki, W. (Red.). *Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen* (s. 241-267). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Thompson, Christiane (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thunberg, Greta (2019, 23. september). Transcript. Greta Thunberg's Speech at the U.N. Climate Action Summit. *NPR*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit>
- Tiainen, Katariina; Leiviskä, Anniina & Brunila, Kristiina (2019). Democratic Education for Hope. Contesting the Neoliberal Common Sense. *Studies in Philosophy and Education*, 38, s. 641-655. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09647-2>
- Todd, Sharon; Hoveid, Marit H. & Langmann, Elisabeth (2021). Educating the Senses: Explorations in Aesthetics, Embodiment and Sensory Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 40, s. 243-248. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09776-7>
- Toffler, Alvin (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Torrkulla, Göran (2002). Om sammanhang, inställning och mening. En filosofisk betraktelse över filosofins andel i människans självförståelse. I Leppäkari, M.; Marander-Eklund, L.; Nerdrum, M.; Sundqvist, L. & Torrkulla, G. (Red.). *Kulturell miljö, natursyn och symboliskt landskap: Några aspekter på kulturmiljöstudier*, Åbo, Åbo Akademi: Religionsvetenskapliga skrifter.

- Torrkulla, Göran (2014). Om uppmärksamhetens former. I Carabeidis, B.; Larson, K. & Torrkulla, G. (Red.). *Stiglöshet. 3 essäer* (s. 73-201). Stockholm: Bokförlaget Lejd.
- Trumberg, Anders (2019). Skolval i internationell belysning. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 113-130). Lund: Studentlitteratur.
- Tröhler, Daniel (2014). The construction of society and conceptions of education. Comparative Visions in Germany, France, and the United States Around 1900. I Popkewitz, T. (Red.). *The Reason of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (s. 21-39). New York: Routledge.
- Tyson, Ruhi (2019). *Bildning och praktisk klokhet i skola och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Tyson, Ruhi (2023). *Bildning, fantasi, revolt. Åtta essäer om pedagogik*. Balders förlag.
- Uljens, Michael (2004). Den pedagogiska paradoxens utmaningar. Element till en teori. I Bengtsson, J. (Red.). *Utmaningar i pedagogisk filosofi* (s. 41-68). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2021). Pedagogiskt ledarskap av pedagogisk verksamhet. I Uljens, M. & Smeds-Nylund, A.S. (Red.). *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 37-99). Lund: Studentlitteratur.
- Valkonen, Satu; Pesonen, Jaana & Brunila, Kristiina (2024). The whirlpool of edubusiness: student's categorical judgements of entangled commercialism in an educational context. *Pedagogy, Culture & Society*, s. 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2362961>
- Vetlesen, Arne J. & Willig, Rasmus (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Oslo: Dreyers forlag.
- Vetlesen, Arne J. (2020). *Cosmologies of the Anthropocene. Panpsychism, Animism, and the Limits of Posthumanism*. New York: Routledge.
- Vlachos, Jonas (2012). Är vinst och konkurrens en bra modell för skolan? *Ekonomisk Debatt*, (4), s. 16-30.
- Vlachos, Jonas (2019). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. Institutet för Näringslivsforskning. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). *Neoliberalism and Market Forces in Education. Lessons from Sweden* (s. 212–230). London and New York: Routledge.
- Vlachos, Jonas (2022). Skolpeng är som olja, lika villkor är som vatten. I Kornhall, P.; Svensson, S.; Allelin, M. & Karlsson, B. (Red.). *När skolan blev en marknad. Trettio år med friskolor* (s. 196-205). Stockholm: Natur och Kultur.
- von Humboldt, Wilhelm (1793/2017). Theorie der Bildung des Menschen. I Humboldt, W.v. *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- von Humboldt, Wilhelm (1809/2010a). Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. I Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 2010b. Hämtad 12.12.2024 från http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf

- von Humboldt, Wilhelm (1809-10/2021b). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. I *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200. Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2010a. Hämtad 12.12.2024 från http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf
- von Oettingen, Alexander (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim.
- von Redecker, Eva (2023). *Bleibefreiheit*. Frankfurt: S. Fischer Verlage.
- von Wright, Georg Henrik (1993). *Myten om framsteget. Tankar 1987-1992 med en intellektuell självbiografi*. Stockholm: Bonnier.
- Vondung, Klaus (Red.). (1976). *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wahlroos, Björn (2012). *Marknader och demokrati. Uppbrott från majoritetens tyranni*. Stockholm: Atlantis.
- Wahlström, Ninni (2016). Nationell utbildningspolitik i ett transnationellt policyflöde. I Wahlström, N. *Läroplansteori och didaktik* (s. 53-72). Malmö: Gleerups.
- Waldow, Florian & Steiner-Khamsi, Gita (Red.). (2019). *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*. London: Bloomsbury Academic.
- Weil, Simone (1949/1992). *Att slå rot*. Skellefteå: Artos & Norma.
- Weil, Simone (1958/2001). *Oppression and Liberty*. Översättning Arthur Wills och John Petrie. London, New York: Routledge.
- Weniger, Erich (1929/1975). Die Autonomie der Pädagogik. I Weniger, E. *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (s. 11-28). Weinheim: Beltz.
- Wikipedia (u.å.). *21st century skills*. Hämtad 12.12.2024 från https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills
- Williamson, Ben & Piattoeva, Nelli (2019). Objectivity as Standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*, 44(1), s. 64-76. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>
- Williamson, Ben (2019). Brain Data: Scanning, Scraping and Sculpting the Plastic Learning Brain Through Neurotechnology. *Postdigital Science and Education*, 1, s. 65-86. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0008-5>
- Williamson, Ben (2020). Bringing up the bio-datafied child. Scientific and ethical controversies over computational biology in education. *Ethics and Education*, 15(4), s. 444-463. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822631>
- Wimmer, Michael (2006). Pädagogik. Eine Wissenschaft des Unmöglichen? Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82, s. 145-167.
- Winch, Peter (1991). *The idea of social science and its relation to philosophy*. London: Routledge. 2. uppl.
- Wittgenstein, Ludwig (1965). *The Blue and the Brown Books. Preliminary Studies for the 'Philosophical Investigations'*. New York: Harper Torchbooks.

- Wolin, Sheldon S. (2008). *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton: Princeton UP.
- Worley, Peter (2010). *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Worley, Peter (2016). *The Philosophy Shop. Ideas, Activities and Questions to Get People, Young and Old, Thinking Philosophically* (Philosophy Foundation). Carmarthen: Independent Thinking Press.
- Yliniva, Kirsi; Bryan, Audrey & Brunila, Kristiina (2024). 'The future we want'? The ideal twenty-first century learner and education's neuro-affective turn. *Comparative Education*, 60(3), s. 498–518. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2363096>
- Yuste, Rafael; Goering, Sara; Arcas, B.A.Y m.fl. (2017). Four ethical priorities for neurotechnologies and AI. *Nature*, 551(7679), s. 159–163. <http://www.nature.com/news/four-ethical-priorities-for-neurotechnologies-and-ai-1.22960>
- Zak, Paul J. (Red.). (2008). *Moral Markets. The Critical Role of Values in the Economy*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Zerilli, Linda M.G. (2016). *A Democratic Theory of Judgement*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Öhman, Rickard (2023, 13. maj). Fult att skylla fuskbetygen på lärarna, Edholm. *Göteborg-Posten*. Hämtad 12.12.2024 från <https://www.gp.se/debatt/fult-att-skylla-fuskbetygen-pa-lararna-edholm.2d6e4811-c4cb-4f33-b75d-57c45d75412f>

”HUR KAN PEDAGOGIK VARA EN KRAFT FÖR FÖRÄNDRING OCH INTE BARA EN SYSSLESÄTTNING INFÖR NÄSTA UTVÄRDERINGSTILLFÄLLE?”

Birgit Schaffar är docent i pedagogikens filosofi vid Helsingfors universitet. I åtta studier tar hon sina läsare med på vad hon kallar ett filosofiskt återvinningsarbete för att få syn på vad pedagogikens uppdrag borde vara idag. Hon ger exempel på aktuella diskussioner om pedagogikens möjligheter och utmaningar där pedagogik beskrivs som en enkelriktad anpassning av den nya generationen till de rådande samhällliga ramar som styr vårt nuvarande liv. Som motvikt och kontrast påminner hon om vad pedagogiken förmår vara om vi istället ser den som en väg till frigörelse.

Med Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Simone Weil, Paulo Freire, bell hooks och Vanessa Machado de Oliveira beskriver Schaffar pedagogik som en gemensam, granskande dialog mellan generationer. I denna generationsöverskridande dialog är alla tillfrågade att reflektera över hur vi lever våra liv just nu, samt att ta ställning till vad som är viktigt, också med tanke på kommande generationer.



MALMÖ UNIVERSITY PRESS
205 06 MALMÖ, SWEDEN
MAU.SE

ISBN 978-91-7877-572-9 (tryckt) ISBN 978-91-7877-573-6 (pdf)