

Att utbilda framtiden

En teoretisk fallstudie av den svenska skolans värdegrund
och att utbilda kritiskt tänkande medborgare

Moa Olin

Abstract

The aim of this essay is to cast new light on citizenship education in the context of Swedish educational policy. The Swedish educational policy is based on a set of core values which should be stated by everyone that is active in the school. One purpose of education within this system is to develop the student's capacity to critically reflect upon values and ideas presented to them.

The analysis is based on theories central to education and citizenship, such as those of John Dewey, Hannah Arendt and Paulo Freire. A theoretical case study of relevant policy documents has contributed to the conclusion that education is viewed as a process of preparation for the social life, in which citizens are supposed to acknowledge the right moral values. Furthermore, even though critical thinking should be encouraged throughout education, the policies' stance on citizenship as based on a set of specific moral values limits the range of acceptable actions and moral standpoints.

Nyckelord: educational policy, critical thinking, moral values, citizenship

Antal ord: 9261

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och problemformulering	1
1.2	Uppsatsens disposition	3
2	Metod	4
2.1	En teoretisk fallstudie av läroplanen	4
2.2	Val av material	5
3	Teori	8
3.1	John Deweys pragmatism.....	8
3.2	Paulo Freire och ”frihetens praxis”	10
3.3	Hannah Arendt – Kris i uppfostran	12
4	Analys	15
4.1	Skolplikten och läroplanen	15
4.2	Värdegrunden och bevarandet av tidigare generationer.....	16
4.3	Att tänka kritiskt – att möjliggöra det nya.....	18
5	Slutdiskussion	23
6	Referenser	25

1 Inledning

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden [...] Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa [...] Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

(Läroplanen, 2011:7, 9)

Att utbilda barn och ungdomar inför ett fullt medborgarskap och delaktighet i samhället är ett explicit mål i den svenska läroplanen för grund- och gymnasieskola. Läroplanen förutsätter att det är möjligt att veta vad en god medborgare är och de i värdegrunden formulerade värdena ska *alla* som verkar i skolan hävda och samtidigt som de aktivt ska ta avstånd från det som strider mot dem (Läroplanen 2011:7-9). Det finns en homogeniserad bild av den nationella identiteten, ”en svensk värdegrund”, och en önskan om en viss mänsklig gemenskap, en föreställning om att det går att veta vad en god medborgare är. På så vis blir ett av utbildningens syften att producera den goda medborgaren (Biesta 2011:141). Vidare är det enligt läroplanen viktigt att elever ”utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Läroplan grundskolan 2011:9). Mellan dess två utformade mål finns en konflikt som är central för uppsatsens problemformulering.

1.1 Syfte och problemformulering

Idag tillskrivs den svenska skolan rollen som demokratiframjande institution och ansvarig för politisk socialisation utifrån en gemensam värdegrund (Ekman & Todosijevic 2003:17-19). Skolväsendet får rollen som socialisationsprocess för demokrati. Det finns således en idé om vad en människa bör bli och det förutsätts finnas en specifik nationell medborgare. Samtidigt önskar man utbilda för kritiskt tänkande och kreativa medborgare. Man kan fråga sig om det för en medborgare är möjligt att vägra den här kunskapen om en god medborgare som skolan presenterar och på så vis även vägrar att låta sig domesticeras och kategoriseras in i en förutbestämd civil identitet (Biesta 2011:151-152). Utbildning ses som en förberedelse för demokrati där elever inte träder in i det demokratiska livet förrän efter utbildningen (Biesta 2010:556). Att fostra demokratiska medborgare är skolans normativa mål och därför är ämnet av utomvetenskaplig relevans (Teorell & Svensson 2007:18). Målet med utbildningen blir således att skapa en specifik typ av politisk individ och garantin för en demokrati blir att så länge medborgarna

är riktigt utbildade kommer demokrati helt enkelt följa. Problemet med denna syn på utbildning menar Biesta är att man riskerar att inte se utbildningens politiska natur (Biesta 2010:557-558). För skolan ska inte som kunskapsförmedlare anta en politisk position, gör den detta kan det skapa problem i praktiken när skolan samtidigt önskar utbilda självständigt reflekterande och kritiska individer och medborgare (Ekman & Todosijevic 2003:19, 22). Begrepp om kritiskt tänkande är ofta baserade på tillämpningen av logik och en kapacitet att dra sunda slutsatser. En djupare mening finns också, ett fokus på att utveckla studenters egen moral och ideologiska intressen. Ofta anses kritiskt tänkande vara en sorts metakognitiv aktivitet, att tänka kring ens tänkande och ett kritiskt agerande för att möjliggöra förändring (Johnson & Morris 2010:77-78).

Intresset för relationen mellan utbildning, medborgarskap och det kritiska tänkandets centralitet i de båda begreppen för samhällsutveckling väcktes när jag läste följande stycke i Etienne Balibars bok *Vi det europeiska folket*. Citatet illustrerar den likriktning skolan eftersträvar:

”Av alla ”etiska” institutioner [...] är det *nationella utbildningssystemet* utan tvekan den mest intressanta, emedan det innefattar samtliga mekanismer i den identifikationsprocess som hör samman med konstruktionen av en hegemoni [...] Det intressanta med utbildningssystemet [...] är således att det låter oss se och praktiskt taget känna av det strukturella (eller ”symboliska”) våld som denna process av dekonstruktion och rekonstruktion innefattar” (Balibar 2009:44-45).

Jag ställer mig därför frågan:

Hur kan den svenska skolans värdegrund förstås i relation till att utbilda kritiskt tänkande medborgare?

Det som intresserar mig är skolans möjligheter och begränsningar när det kommer till att förmedla gemensamma demokrativärden, och samtidigt skapa självständiga kritiskt reflekterande medborgare med rätt att stå utanför den idé om gemenskap skolväsendet presenterar. I och med att det finns en spänning kommer fokus ligga på problemets två sidors förenande, det vill säga hur en gemensam värdegrund och ett kritiskt tänkande inom ramen för skolväsendet samverkar och vad det representerar.

Skolans roll som demokratifostrare och det unga medborgarskapet får sällan någon större uppmärksamhet inom statsvetenskaplig forskning (Ekman & Todosijevic 2003:19, 22). Med undersökningen önskar jag kasta nytt ljus på främst medborgarutbildning och skolans roll som demokratifostrare, det vill säga skapandet av politiska subjekt och aktörer. Vidare är det menat att även belysa barn och ungdomars roll som bärare av framtidens värderingar och dess möjligheter som samhällsaktörer. Det bör poängteras att syftet med uppsatsen inte är att ta ställning kring de värden den svenska skolan formulerat. Målet är istället att få en ökad förståelse kring varför man önskar att utbilda för en specifik

gemenskap utifrån gemensamma värden och vad det har för implikationer. Förhoppningen med uppsatsen är att öppna upp för vidare diskussion kring vad skolväsendet i vårt samhälle har för roll.

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är disponerad så att metoden presenteras i en första del. Detta för att väl motivera för vetenskapsteoretiska antaganden samt valda teorier, en viktig utgångspunkt för uppsatsen. Metodologiskt syftar uppsatsen till att genom en läsning av centrala styrdokument för den svenska skolan, framförallt läroplanen och värdegrunden, göra en teoretisk fallstudie. Centralt är hur läroplanerna ser på kritiskt tänkande och elever som framtida medborgare i en specifik gemenskap. Det vill säga motsättningen mellan att vara en institution för demokratisk socialisering och att utbilda aktiva och kritiskt tänkande medborgare med möjlighet att ifrågasätta det de är en del i.

Att redogöra för hur läroplanen tar sig an begrepp som dessa begrepp som medborgarskap, gemenskap, demokrati och kritiskt tänkande lägger en grund för att med hjälp av min teoretiska utgångspunkt öppna upp diskussionen. De valda teorierna som presenteras i en andra del kretsar kring utbildning och medborgarskap, hur och varför utbildning är viktigt i ett samhälle samt vilken roll kritiskt reflekterande har i detta.

Uppsatsens källmaterial inkluderar skrifter av och om John Dewey, Hannah Arendt och Paulo Freire samt relevant andrahandslitteratur på området. Med hjälp av dessa teorier vill jag uppnå förståelse för å ena sidan skolans roll som demokratifostrare och förmedlare av gemensamma värden och å andra sidan dess möjligheter att skapa kritiskt tänkande och aktiva medborgare.

2 Metod

Här presenteras den metodologiska grunden för uppsatsen, hur jag gått tillväga, samt vetenskapsteoretiska antaganden och det empiriska material som används för analysen. Metoden består av en teoretisk fallstudie utifrån hermeneutisk logik. Materialen består av de för svenska skolan centrala styrdokumenterna.

2.1 En teoretisk fallstudie av läroplanen

Analysens metodologiska syfte är att göra en teoretiskt välgrundad fallstudie. Det är en teorikonsumerande studie där förhoppningen är att säga något nytt om det empiriska genom att spegla det i det teoretiska och därmed klargöra för hur det teoretiska förhåller sig till det empiriska i texten. En intensiv teoretisk fallstudie och idéanalys av styrdokumenterna tillåter en djupgående analys av ett material med hög relevans för frågeställningen och möjliggör studier av många aspekter av ämnet (Teorell & Svensson 2007:10-11, 80). Eftersom de metoder fallstudier ofta utgår från hermeneutisk vetenskapsteori ligger till grund för förståelse av mitt fall (Teorell & Svensson 2007:99-101).

Inom den hermeneutiska skolan är mening, eller betydelser, det centrala inom samhällsteorier. Mänskliga handlingar har betydelse, har sitt ursprung i intentioner, är uttryck för känslor, är utförda av en anledning och influeras av idéer om värden. Aktören menar någonting med värden, utifrån den betydelse de getts. Det finns konventioner och symboler som andra förväntas känna igen. Språket är centralt i det sociala och allt agerande förutsätter ett språk. Språket innefattar i sin tur normativa förväntningar vilka uttrycker idéer om vad som förväntas av människor. Bakom dessa normer ligger ofta bredare uppfattning om etik, såsom religion, vilket den visuella världen och konkreta situationen att relatera till en abstrakt idévärld. Handlingars betydelser är således beroende av betraktarens subjektiva modell av den sociala världen (Hollis 1994:143-145).

Önskan är således att förstå fallet och den specifika problemformuleringen genom det teoretiska uppnå en mer generell diskussion om de möjligheter och begränsningar som finns i att kombinera en gemensam värdegrund och att utbilda för ett kritiskt tänkande hos framtida medborgare. Det finns alltså en viss generaliserande ambition i den meningen att jag med hjälp av teorierna vill knyta an min specifika undersökning till en mer principiell frågeställning på en högre abstraktionsnivå.

Teorell och Svensson menar att i en teoretiskt styrd fallstudie är det centralt att finna vad studien är *ett fall av*, det principiella problemet, samt valet av applicerad teoribildning. Denna studie är ett fall av utbildning som syftar till gemensam värdegrund och kritiskt tänkande. Den svenska skolans styrdokument analyseras utifrån teorier om att utbilda för en gemensam värdegrund och kritiskt tänkande. I arbetet med materialet och framställningen fokuseras på de aspekter som rör det specifika fallet i de svenska styrdokumenterna och det som saknar relevans för uppsatsens specifika frågeställning utesluts. Målsättningen är en analytisk generalisering i anknytning till de valda teorierna (Teorell & Svensson 2007:238). I och med att de analyserade styrdokumenterna är texter har den här studien också mycket gemensamt med en idéanalys eftersom den fokuserar på innebördsaspekten hos en text (Bergström & Borèus 2005:19). Styrdokumenterna som text får representera dels medvetna och omedvetna föreställningar som människor i relation till texten har. Styrdokumenterna som text är samhällsvetenskapligt intressant för en idéanalys eftersom den precis som andra texter och språkyttringar speglar och reproducerar makt och det är därför intressant att försöka komma åt relationen mellan skolan och elever som framtida medborgare (Bergström & Borèus 2005:15). Det är således med hjälp av de teoretiska verktygen som jag önskar säga, beskriva och förstå någonting om den verklighet skolväsendet representerar, utan att för den delen göra anspråk på att göra dess komplexitet fullständig rättvisa (Teorell & Svensson 2007:44-47).

I analysen redogörs för hur styrdokumenterna resonerar kring värdegrunden, kritiskt tänkande och barn som framtida medborgare. I analysen lyfts relevanta exempel från det empiriska materialet fram och genomgår en detaljerad granskning. Tolkningarna som framträder knyts sedan samman med analytiska påståenden byggda på den teoretiska grunden för att kunna öppna upp diskussionen. Detta för att tydligt redogöra för relationen mellan empiri och teori, och vägen från empiri till slutsatser. Det empiriska materialets roll i analysen är att vara utgångspunkt för och ge empirisk anknytning till den teoretiska diskussion jag önskar göra. Slutligen ska tilläggas att det överallt i uppsatsen strävas efter tydlig redogörelse, noggrannhet, stringens och intersubjektivitet.

2.2 Val av material

Det empiriska material som ligger till grund för analysen är de av Skolverket utformade centrala styrdokument som består av läroplaner, kursplaner, skollagen och gymnasieförordningen. Dessa dokument är de specifika regler som gäller för den svenska skolans verksamhet (LR, 2012:245). En grundlig genomgång av Skolverkets styrdokument ger tillhands att det bara är i en andel av dessa som värdegrund och normer behandlas, och bara inom avsnitt av denna andel. Det är dessa avsnitt som kommer lyftas fram i analysen.

Den svenska regeringen har utformat skolans värdegrund samt övergripande mål, riktlinjer och kursplaner. De kunskapskrav som ställs har fastställts av Skolverket. Värdegrunden och skolans uppdrag är i princip lika utformad i läroplanen för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan samt sameskolan och gäller även för förskolan och fritidshem (vidare refererad till som läroplanen för grundskolan). Detta utgörs av en samlad läroplan som består av tre centrala delar: Skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner som kompletteras med kunskapskrav (Läroplanen grundskolan 2011:3). Läroplanen för gymnasieskolan har ungefär samma grundstruktur. Värdegrunden och övergripande mål har i stor utsträckning samma innehåll. Värdegrunden är i princip innehållsmässigt lika utformad för de båda läroplanerna, därför har det främst refererats till läroplanen för gymnasieskolan. Bland de olika nationella gymnasieprogrammen har fokus riktats mot den gemensamma värdegrunden, gemensamma mål och riktlinjer samt gymnasiegemensamma ämnen. De specifika kursdokumenten har i stor utsträckning inte visat relevanta exempel för den specifika problemformuleringen.

Teorierna är valda för att komplettera varandra och på så vis bidra till en bredare diskussion kring det kritiska tänkandets centralitet i medborgarskapet och utbildningens möjligheter och begränsningar när det kommer till att utveckla kritisk reflektion och samtidigt förmedla gemensamma värden.

Att lära unga värdiga ämnen och fundamentala värden betonas av en konservativ syn på utbildning. Arendt förespråkar å ena sidan en traditionell syn på auktoriteten, men å andra sidan menar hon att man bör fostra det revolutionära och innovativa hos barn (Gordon, 1999:161). Trots att Hannah Arendts text skrevs i en annan kontext är det idémässiga aktuellt och relevant för den diskussion jag vill föra i undersökningen. Hon ses ofta som en av de mest relevanta politiska tänkarna under 1900-talet, men samtidigt är hennes syn på utbildning konservativ. En utbildning som totalt bör separeras från det politiska och offentliga livet för att förbereda barnet för samhällslivet. Problemet med denna syn menar Biesta är att man antar att barndomen och vuxenlivet är två naturliga företeelser och inte politiska och sociala, där frihet endast möjliggörs genom det politiska (Biesta 2010:558). Att se demokrati som resultatet av en lyckosam moralisk socialiseringsprocess kan vara problematiskt. Frihet, menar Biesta, utgörs inte av individer som innehar en specifik uppsättning moraliska värden utan är politisk (Biesta 2010:558). För att belysa en andra sida av problemet har jag därför valt Paulo Freires teorier om "frihetens praxis" som bygger på ett konstant problemformulerande av rådande kunskaper för att öppna upp för ett mer tillåtande samhälle (Johnson & Morris 2010:83-84, 92). Freires text utgår från den Latinamerikanska kontext han kom från och de fattigas möjlighet till frigörelse genom att utbilda sig (Freire 1970:13). Trots sin latinamerikanska kontext är Freires teorier tillämpbara även i Sverige och västerländska skolväsen då framställningen är allmän. Förhållandena är olika, men ett skolsystem behöver alltid se sig själv utifrån (Freire 1970:24-25). Det han benämner bankmetod (korvstopning) motverkar generellt förändring och gynnar

alltid ett status quo i samhället. Skolan är i en värld som ständigt förändras, och behöver förändras, måste vara inriktad på förändring (Freire 1970:15). Freire menar att alla studenter är förtryckta ända tills de har blivit kritiskt medvetna (Johnson & Morris 2010:81-82). Till sist har jag valt en tredje ingång till problemet, pragmatismen och John Dewey, som erbjuder en slags mellanväg. Pragmatismen förespråkar gemensamma mänskliga värden för att möjliggöra samhälleligt liv. Samtidigt poängteras vikten av att ständigt utifrån erfarenheter och verkliga problem kritiskt och kreativt reflektera kring dessa värden och kunskaper (Craver & Osmon 2003:143,147).

3 Teori

I denna del presenteras den teoretiska grunden. Inledningsvis redogör jag för en pragmatisk syn på utbildningssystemet, främst genom John Dewey. Därefter presenteras Paulo Freires marxistiska ansats och till sist Hannah Arendts teori om auktoritetens roll i utbildning.

3.1 John Deweys pragmatism

John Dewey och pragmatismens teorier om utbildning är starkt sammanlänkade med demokrati. Ett samhälle existerar enligt pragmatismen på grund av vad människor har gemensamt: värden, tro och språk. Eftersom dessa saker inte förs vidare biologiskt måste de läras ut till den yngre generationen annars skulle man konstant behöva på nytt skapa dessa idéer. En kontinuitetsprocess är nödvändig för att överföra det som gör ett samhälleligt liv möjligt (Craver & Osmon 2003:147). För pragmatismen är skolans huvudsakliga mål elevernas deltagande i det sociala livet (Craver & Osmon 2003:141). Skolans roll är att genom demokratiutbildning utveckla samspelet mellan individ och samhälle, där det ena stödjer och utvecklar det andra (Craver & Osmon 2003:128). Dewey förkastar således idén att det går att separera individen från det institutionella. Människor måste anstränga sig för att göra ett bättre och mer önskvärt samhälle både för gruppen och för individen, handlingen och inte bara genom teoretiska förslag. Därför bör skolan vara en institution där barns individuella och sociala kapaciteter kan frodas. Individualiteten är viktig i egenskap av källa till förnyelse och förändring och det samhälleliga är det som möjliggör det specifikt mänskliga (Craver & Osmon 2003:139).

För Dewey är utbildning absolut nödvändigt för ett fungerande samhälle, individer utbildas till sociala varelser kapabla att delta i och styra sina egna sociala angelägenheter. Detta innebär en friare interaktion mellan sociala grupper samt möjligheter för individen att växa. Det förnyar människor och genom interagerande med dess omgivning kan de möta problem. Vidare är kulturer bestående över tid. Detta då utbildning är en process genom vilken kultur överförs mellan generationer genom kommunikation mellan barn och vuxen. Därför bör utbildning inte enbart ses som utlärande av akademiska ämnen, utan som en del av livet självt (Craver & Osmon 2003:145-146). Pragmatismen argumenterar för att människor genom gemensamt resonering kan uppnå ett bättre och lyckligare liv

för alla. Det är en sorts kritik mot tidigare filosofer exempelvis de anslutna till den kantianska traditionen och deras syn på filosofi och utbildning som baserat på kunskap om objektiva sanningar. Istället önskar man att inte se uppfattningar som givna utan något som växer fram genom deras betydelse för mänskligt bruk och ge möjlighet att utveckla nya kreativa tankesätt (Craver & Osmon 2003:142-143).

För att denna omvandling mot ett bättre och mer demokratiskt samhälle ska bli möjligt kan inte kunskap isoleras från erfarenhet, den måste definieras funktionellt i relation till ett specifikt problem, och inte som en abstrakt mental konstruktion. Genom att bemöta problem får människan ökad medvetenhet och kreativ intelligens som öppnar upp för att se konsekvenser (Craver & Osmon 2003:128). Filosofin ska syfta till att lösa mänsklighetens problem i en osäker och föränderlig värld. Genom filosofin kan människor vara mer experimentella i dess förhållande till sociala problem genom att testa idéer och förslag kritiskt innan de agerar (Craver & Osmon 2003:136-138). Reflektion kring det specifika problemet och individens deltagande i den sociala kontexten och det kulturella arvet bör vara grund för ställningstagande i moralfrågor, och inte ett *a priori* tänkande, det går bara att lära sig utifrån att leva och reflektera (Craver & Osmon 2003:140). Utbildning ska inte vara ren tillämpning av färdigutformade idéer, utan snarare skapandet av rätt mentala och moraliska attityder för att använda i moderna problem (Craver & Osmon 2003:147). Traditionella värderingar och kunskap ska inte helt förnekas utan tas på allvar och upptäckas av elever genom aktuella förhållanden för att utveckla en kritisk och kreativ intelligens. Detta är en förutsättning för att ändra status quo och röra sig mot ett mer humant och demokratiskt samhälle (Craver & Osmon 2003:143).

Den moraliska undervisningen syftar till att ge eleverna idéer som vägleder och möjliggör ett mer medvetet liv för att relatera etiskt till andra i omgivningen. Skolan ska arbeta för att utveckla denna sociala intelligens och ett personligt omdöme genom att eleverna hela tiden får testa och skapa sina omdömen genom egna erfarenheter. Bra utbildning, precis som konst, hjälper eleven att förena kropp och sinne, eller att tänka och göra, att lära dem leva (Craver & Osmon 2003:141). Därför är det viktigt att knyta samman tänkandeprocesser med sociala processer vilket syns i Deweys fokus på samhällsligt engagemang och utbildning (Craver & Osmon 2003:136-138). Vår individuella intelligens bör således användas för att omvandla världen efter våra gemensamma mänskliga värden (Craver & Osmon 2003:78, 139). Den kreativa och kritiska intelligensen är viktig då den uppmuntrar oss att bryta vanemönster och se nya alternativ. Att växa och möta nya utmaningar är viktigt enligt antagandet att det inte finns några eviga betydelser, utan endast betydelser baserat på mänsklig kontext. Det handlar alltså om att söka mening i sin aktuella tillvaro och under sina egna förhållanden (Craver & Osmon 2003:146-147). Relationen mellan lärare och elev ska därför vara aktiv. Lärarens roll är att ordna inlärningsmiljön, att vägleda elever genom aktiviteter, samt att hjälpa dem lokalisera kunskap och integrera det i elevernas egna erfarenheter. Studenten ska ifrågasätta, söka information och kunskap kring de förhållanden som berör dem samt att utvecklas så att den kan hantera sitt eget

liv och skapa ett fruktsamt och fullt deltagande i samhället (Craver & Osmon 2003:152-153). Detta återspeglar pragmatismens kärna, en ökad medvetenhet kring konsekvenser som mål för tänkandet, inte för att förespråka en strikt experimentalism, utan för att säkra ett mer demokratiskt och humant levnadssätt (Craver & Osmon 2003:128).

3.2 Paulo Freire och ”frihetens praxis”

Problemformulerande undervisning bejakar människor i denna process att *bli* – som ofärdiga, ofullbordade varelser i och med en likaledes ofärdig verklighet.

(Freire 1970:84)

Det Balibar berör i citatet i uppsatsens inledning illustrerar en kritisk ansats kring politisk socialisation, att skapa konsensus kring centrala värden i samhället och på så vis upprätthålla ett status quo. Detta belyses genom marxistisk teori där socialisering kopplas till en ideologisk överbyggnad och på så vis är negativt betingat. Genom skolan får en härskande klass möjligheten att överföra sina idéer till de behärskade (Ekman & Todosijevic, 2003, s. 50). I sin extrem handlar det alltså om en form av indoktrinering och förtryck. Balibar menar exempelvis att själva *bildningsprocessen* utgör ett konstant men diffust våld då den religiösa och nationella hegemonin kontrollerar identifikationsprocesser som sker inom skolväsendets ramar (Balibar, 2009, s. 45). Pedagogen Paulo Freire behandlar i boken *Pedagogik för förtryckta* denna problematik, vilket jag ska redogöra för nedan.

Enligt marxistiska teorier uppmuntras medborgare att vara kritiska (Johnson & Morris 2010:77-78). Freire anses vara marxistisk i den meningen att kampen mot orättvisa är en kamp för frigörelse snarare än frihet, vilket skiljer den här kritiska pedagogiken från liberala utbildningsideal som förvisso också förespråkar jämlikhet, säkerhet och deltagande (Johnson & Morris 2010:81). Frihet är för Freire inte ett mänskligt ideal utan snarare ett ofrånkomligt villkor för människans fullkomning (Freire 1970:42).

Varje pedagogik har en specifik människosyn utifrån en ideologi. Freires filosofiska bakgrund är främst existencialistisk. Människan innehar en ontologisk kallelse att vara skapande varelser. Det som skiljer människor från djur är att djuren inte kritiskt kan betrakta sin verklighet och eftersträva förändring av den (Freire 1970:28). Verkligheten är ett problem man måste arbeta med för att lösa (Freire 1970:10). Genom en oupplöslig enhet av reflektion och handling är människan tvingad och förutbestämd att förändra sin omvärld, och oundvikligen sig själv. Endast genom gränsöverskridande kan människan vara säker på sin mänsklighet (Freire 1970:18-19). Alla människor är kapabla att betrakta sin värld kritiskt i dialog med andra. Genom dessa möten kan människan få en uppfattning om sin egen verklighet, dess motsättningar och möjligheter, för att kunna granska

den kritiskt (Freire 1970:11). Vilket också förs fram av pragmatismen. Människan förmedlas till sin omgivning och medmänniskor genom dialog. Dialog och praxis är inte separerbara, medmänsklig kommunikation förutsätter praxis (Freire 1970:18-19). Därför ska utbildningsväsendet medvetet och aktivt främja utvecklingen av erfarenheter genom att samtala om handlingar och inte förklara dem för människor (Freire 1970:49).

Det finns för Freire inget neutralt undervisningssystem, det kan anta två roller. Det första alternativet är som förmedlare av det nuvarande systemet och ett verktyg för de ungas anpassning till detta, domesticering (Freire 1970:12-14). En regering kan genom en läroplan etablera en optimistisk syn på framtiden. Men eftersom detta kan uppfattas som det hegemoniska förtrycket kan det också ge studenter och lärare det nödvändiga utrymme som behövs för att rekonstruera världen för mänsklighetens bästa. En sann problemformulerande pedagogik syftar till frigörelsen och förändringen av studenter och skolor mot ett bättre samhälle (Johnson & Morris 2010:83-84, 92). Som ett andra alternativ kan skolan agera som ett medel för att människor ska kunna delta i förändringen av världen genom att handskas kritiskt och skapande med verkligheten och därigenom uppnå frigörelse. Den senare är det Freire kallar ”frihetens praxis”. En praxis som visserligen kommer att leda till spänning och konflikt i samhället men också möjliggöra förändring av nya idéer hos människor (Freire 1970:12-14). ”Frihetens praxis” är motsats till bankmetoden. Freire kritiserar undervisningen för att begränsa elevernas möjligheter att agera, att vara ”en insättningsakt, där eleverna är banken och läraren den som sätter in” istället för att kommunicera. Kunskap, menar Freire, växer endast fram genom ständig praxis där eleverna får egna erfarenheter baserat på deras egen undersökning av världen (Freire, 1970:71). Freire förespråkar en problemformulerande metod, medvetandegörande, där eleven genom lärostoffet, som beskriver dennes livssituation, kan problematisera sin verklighet och lösa den genom reflektion och handling (Freire 1970:15-16).

Problemformulerande undervisning uppmuntrar elever och lärare att överväga och omvärdera sina egna tidigare positioner och värderingar och eleverna ser då successivt sig själva som engagerade människor i relation till världen (Freire 1970:80-82). Syftet är att provocera eleven till självbestämmande. Detta genom att ställa frågor istället för att ge svar på frågor (Freire 1970:15-16). Och undervisningen bör sträva efter försoning mellan elev och lärare så att de kan inneha båda roller. Ett ömsesidigt lärande av varandra där människors anpassningsbarhet och medgörlighet inte tas för givet, vilket bryter rådande strukturer och möjliggör förändring mot ett möjligt bättre samhälle. Det handlar således inte om att integrera förtryckta människor in i systemet utan att förändra det så att det blir tillåtande för även dem. För att detta ska vara möjligt måste lärare i sin relation till eleverna samverka med dem och engagera sig i deras kritiska tänkande (Freire 1970:72-73).

Målet är att människor undervisar varandra, där världen förmedlas genom kunskapsobjekten och inte ägs av läraren, till skillnad från bankmetoden (Freire 1970:80). Eleverna uppmanas inte längre att lära in, utan att lära känna det läraren

presenterar. Mellan lärare och elev uppstår en process där allas växande möjliggörs och argument baserade på auktoritet inte längre är hållbara. Lärarens kunskapsobjekt är inte längre dennes egendom utan föremål för reflektion i dialog med eleverna. Dialogen är den kunskapsakt som avslöjar verkligheten, detta tillåter inte bankundervisningen. Den hämmar kreativiteten och tämjer genom att isolera medvetandet från världen (Freire 1970:84).

I enlighet med sin existentiella filosofi citerar Freire Sartre, Sartre som också skrivit om utbildningens roll, ”medvetandet och världen är givna tillsammans” (Freire 1970:82). Genom denna pedagogik ses verkligheten som i förändring och som en process där lärare och elev ”reflekterar över sig själva och världen utan att särskilja denna reflektion från handlingen, och [på så sätt upprättar] en äkta form av tanke och handling” (Freire 1970:83). ”Frihetens praxis” uppstår när handling baseras på allvarlig reflektion. Genom denna växelverkan av reflektion och handling kan människor upptäcka deras medfödda karaktär som konstanta nyskapare (Freire 1970:67). Genom praxis förnyas hela tiden utbildningen, i motsats till bankmetoden som är bevarande (Freire 1970:85). Att verka mot eller försöka kontrollera denna process av förändring skulle vara att verka mot människans mänsklighet, mot deras natur att vara nyskapande (Freire 1970:87).

3.3 Hannah Arendt – Kris i uppfostran

Just på grund av det nya och revolutionära som bor i varje barn måste uppfostran vara konservativ; den måste bevara detta nya och föra in det som något nytt i en gammal värld, en värld som, hur revolutionärt den än må bete sig, i den nya generationens ögon alltid är överårig och nära undergången.

(Arendt 2004:205)

Nataliteten är central för att centralt för att förstå Hannah Arendts syn på utbildning, grunden för all utbildning är att människor föds in i världen (Arendt 2004:188). Födseln och det genom naturen nya förnyar världen, vilket förstärker utbildningens politiska roll. Arendt refererar till Platon, den som vill skapa en ny världsordning måste ur en nygrundad stat utvisa alla äldre människor. I enlighet med de ”mänskliga villkorens natur” stiger varje ny generation in i en gammal värld. I och med detta fräntas möjligheten att skapa något nytt och det är därför omöjligt att förbereda för en ny värld (Arendt 2004:190-191).

Den auktoritetskris som Arendt menar råder hänger samman med en traditionskris, en kris som råder i vårt förhållande till det förflutna. Den moderna världens problem med uppfostran beror på att den å ena sidan inte kan avsäga sig varken tradition eller auktoritet, men å andra sidan finns i en värld som inte struktureras av auktoritet eller hålls ihop av tradition. För att kunna ha ett auktoritetsbegrepp och en relation till tradition som är anpassat för det måste utbildning och uppfostran skiljas från det politiska och det offentliga så att de inte

får en allmän giltighet i vuxenvärlden (Arendt 2004:206-207). För att möjliggöra detta krävs det att skolans funktion inte är att lära barnen om konsten att leva, utan endast om hur världen är utformad. Oberoende av hur mycket som utspelar sig i nuet måste läraren alltid vända sig mot det förflutna då världen är gammal. Vidare får man inte dra gränsen mellan barn och vuxna som om de levde i skilda världar där barn utesluts ur de vuxnas gemenskap, men ändå upprätthålla en strikt åtskillnad mellan det barndom och vuxenvärlden innebär för barnets utveckling (Arendt 2004:208). Det är viktigt att upprätthålla de normala relationerna mellan barn och vuxna som formas då människor av alla åldrar lever tillsammans för att barnet som enskild individ ska synas (Arendt 2004:195). Denna gräns varierar från samhälle till samhälle men det är viktigt att uppfostran och utbildning har ett tydligt slut så att individen definitivt kan inträda i vuxenlivet (Arendt 2004:208).

Vidare menar Arendt att utbildning har kommit att stå helt fri från ”det egentliga lärostoffet”. Den har som följd av en pedagogik baserad på modern psykologi och pragmatismens lärar utvecklat till en vetenskap om undervisning i allmänhet. Den mest legitima källan till lärarens auktoritet, att denne alltid vet mer än eleven, är i numera undergrävd (Arendt 2004:195). Arendt kritiserar också pragmatismens uppfattning att man endast kan förstå och veta det man själv har gjort. Detta ger en rudimentär tillämpning i den meningen att lärande ersätts med görande och arbete med lek utifrån tanken att lek utvecklas spontant ur barnet. Barn stängs ute från vuxenvärlden till förmån för dess självständighet, när utbildningen ska förbereda barnet för vuxenvärlden. Det vill säga att det successivt bör vänjas till arbete och icke-lek. Att hålla kvar barnet bryter vuxnas och barns naturliga förhållande samtidigt som man glömmer att barn är en människa i utveckling. Barndomen är enligt Arendt ett övergående stadium där förhållandet mellan barn och vuxen består av att lära ut och att lära sig (Arendt 2004:197).

För att lösa denna problematik är det viktigt att reflektera över vilka förpliktelser barnens existens innebär för ett mänskligt samhälle och därmed vilken roll utbildning spelar i varje samhället (Arendt 2004:198). Uppfostran är speciell för att den aldrig är konstant utan ständigt förnyas genom födseln av nya individer. Därför är uppfostran en av de nödvändigaste och mest grundläggande verksamheterna i samhället genom att dess föremål, barnet, för det första är nytt i en främmande värld och för det andra är en blivande vuxen. Barnet är nytillkommet i en värld som fanns där innan det kom till, en värld den kommer leva i och som kommer bestå när barnet en dag dör. Här kan en konflikt uppstå då barnet behöver skydd från världen så att inget ont händer det. Samtidigt behöver världen skydd från barnet och den nya generationen så att de inte förstör världen (Arendt 2004:198-200).

Föräldrarna och det privata är nödvändiga för att omsluta barnet i trygghet och för att det ska kunna växa och därigenom successivt träda in i offentligheten. Därför har de det huvudsakliga ansvaret för barnets liv, ett ansvar som Arendt menar kännetecknar vuxenvärlden. Därför är förhållandet mellan det privata och offentligheten mycket viktigt för att barnet ska kunna växa ostört. Ju mer

samhället gör anspråk på detta område desto svårare gör man det för barnen (Arendt 2004:199-201). Skolan är den institution som agerar övergångsfas mellan det privata, föräldrarna och hemmet, och det offentliga, den verkliga världen. Skolan gör genom att vara ett krav från staten denna övergång möjlig. Skolans del i uppfostran blir att se till att barnets egenart och begåvning ”utvecklas fritt”. Det vill säga att barnet blir en unik människa och något nytt som inte tidigare existerat. Skolan är ett komplement till föräldrarnas ansvar att möjliggöra att barnet växer och frodas (Arendt 2004:201-202).

Eftersom barnet inte känner världen är uppfostrarnas roll att bekanta det med världen genom att agera företrädare och ta ansvar för den. Alla som vill skaffa barn borde enligt Arendt vara villiga att ta detta ansvar. Det är just här vikten av auktoriteten ligger. Att de vuxna har ansvar för världen genom uppfostran ger dem auktoritet. Lärarens roll blir att: ”Gentemot barnet [åta sig] att liksom företräda de vuxna, peka på olika företeelser och säga: detta är vår värld”. Att avlägsna denna auktoritet från det politiska och offentliga livet skulle innebära att var och en individuellt skulle bli tvungen att ta ansvar för världens skeenden på samma gång som man förnekar eller avsäger sig allt ansvar för den (Arendt 2004:202-203).

Ansvar för världen innebär att man måste vara konservativ. Konservativ genom att värna och skydda barnet mot världen, och världen mot barnet. Det ligger alltså i uppfostrans väsen att skydda det nya mot det gamla och det gamla mot det nya genom att skolan och det politiska livet är skilda sfärer till dess barnet är moget att träda in i vuxenlivet. Detta konservativa förhållningssätt gäller dock endast i relationen mellan vuxna och barn och inte i det politiska livet. Det politiska liv som gäller för vuxna och dess likar med strävan efter ett status quo kan endast leda till fördärv då inget nytt åstadkoms. Eftersom vår värld är en plats för dödliga görs alltid uppfostran och utbildning för en värld som kommer försvinna, målet är således att skydda världen från dödligheten (Arendt 2004:203-205).

4 Analys

I detta kapitel presenteras resultatet av undersökning. Analysen består av en integrerad diskussion mellan den läsning som gjorts av det empiriska materialet, de olika styrdokumenterna, och uppsatsens teoretiska perspektiv.

4.1 Skolplikten och läroplanen

Skolplikten som sådan manifesterar utbildningens roll i samhället. Enligt skolplikten är barn bosatta i Sverige skyldiga att gå i skolan från det år de fyller 7 till det år de går ut nionde klass. I skolplikten innefattas alla barns rätt till kostnadsfri grundläggande utbildning. Det är barnets vårdnadshavare som är skyldig att barnet fullgör skolplikten och kommunen är ansvarig att vårdnadshavaren uppfyller sin skyldighet (Skollag 2010:800, 7 kap. 2-4, 10,12, 20, 21 §). Skolplikten kan förstås genom pragmatismens syn på utbildning som livsnödvändigt och som en del av livet självt (Craver & Osmon 2003:145-146). Skolan är enligt Arendt en viktig institution då den gör övergångsfasen mellan det privata och det offentliga, mellan barn och vuxen, möjlig. Skolplikten kan företräda den verkliga världen utanför hemmet, det privata, eftersom den är ett krav från staten, offentligheten, och inte föräldrarna (Arendt 2004:201-202). Vidare menar Arendt att skolan ska fungera som ett komplement till föräldrarnas ansvar för att barnet växer (Arendt 2004:201-202). Detta samspel kan illustreras med skolpliktens och vårdnadshavarens delade ansvar för att barnet fullgör sin skolgång (Skollag 2010:800, 7 kap.17, 20, 21§). Skolplikten innefattar en begränsad tid och så som Arendt förespråkar betonas det att uppfostran och utbildning ska ett tydligt slut (Arendt 2004:208). Den svenska skolplikten upphör efter det nionde året, men utbildning och uppfostran pågår i viss mån tills eleven slutar gymnasiet även om eleven inte är skyldig att fullgöra den (SFS 2010:2039, 12kap. 3§).

I läroplanen är skolans och utbildningens främsta syfte att förbereda barnet för ett samhällsliv. I grundskolan betonas att eleverna lär sig grundläggande värden och referensramar för det svenska samhället i större utsträckning än i gymnasieskolan. De kunskaper elever tillägnat sig ska utveckla ansvarskännande och aktivt deltagande i yrkes- och samhällsliv som individer och medborgare samt ha förutsättningar att delta i demokratiska beslutsprocesser (Läroplanen gymnasieskolan 2011:6, 10). Att yrkesförberedande program finns är ett tydligt

tecken på att skolan och utbildning har i syfte att förbereda ungdomar för yrkesliv och arbete, det så kallade vuxenlivet. Vidare ska elever i grundskolan genom samarbete med hemmen förberedas för att leva och verka i samhället. För att bli ”aktiva, kreativa och ansvarskännande individer och medborgare” ska de utrustas med kunskaper och värden. I detta ska skolan i barnens fostran och utbildning vara ett stöd för hemmen (Läroplan 2011:9). Som Arendt uttrycker det är skolan ett komplement till föräldrarnas ansvar för att barnen växer och frodas (Arendt 2004:201:202). Det som gör skolan till en viktig institution är dess roll som övergångsfas mellan det privata och det offentliga. Skolplikten kan företräda den verkliga världen utanför hemmet, det privata, eftersom den är ett krav från staten, offentligheten, och inte föräldrarna (Arendt 2004:201-202).

Vidare menar Dewey att utbildning syftar till att se och möjliggöra den andres växande (Craver & Osmon 2003:145-146). I läroplanen betonas att elevens ställningstagande ska grundas på kunskaper om mänskliga rättigheter, respekt för andra människors egenvärde och integritet. Eleven ska lära sig främja likabehandling, ta avstånd från förtryck och kränkningar samt hjälpa människor utifrån solidaritet, förståelse och en vilja att se till andras bästa. Man kan alltså i läroplanen se Deweys idé att det syftar till att en individ bör utbildas så att den även kan se till andra personers växande (Läroplanen gymnasieskolan 2011:11,12).

4.2 Värdegrunden och bevarandet av tidigare generationer

Läroplanen för grundskolan beskriver även att uppfostran i vidare mening är att ”överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa”. Detta för att eleverna ska utrustas med en för alla i samhället beständig referensram av kunskaper och grundläggande värden för att i en komplex och snabbt förändrande värld kunna orientera sig. Att föra vidare gemensamma värden från en generation till nästa betonas således av läroplanens värdegrund och uppdrag. Vidare står det i läroplanen att *alla* som verkar och utbildas i svenska skolan skall hävda denna gemensamma värdegrund (Läroplan grundskolan 2011:8). I förhållande till denna gemensamma kunskaps- och värdegrund är det också viktigt att de ”utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Läroplan grundskolan 2011:9). Här är den centrala konflikt som uppsatsens problemformulering vill komma åt.

Den gemensamma värdegrunden är i överrensstämmelse med pragmatismens idé om en kontinuitetsprocess mellan generationer där generationer och språk överförs (Craver & Osmon 2003:147). Dewey menar att det inte går att separera individen från det institutionella, därför är skolans roll att utveckla ett samspel

mellan individ och samhälle där båda stödjer varandra. Det är genom de gemensamma värdena som skolan kan möjliggöra att barns sociala kapaciteter, och även individuella så att ett bättre samhälle kan uppnås (Craver & Osmon 2003:128, 139).

Vidare betonas det i läroplanen att genom undervisning i många ämnen ska förtrogenhet med Sveriges historia och kultur fastslås. För utvecklingen av en trygg identitet och ökad medvetenhet om det gemensamma kulturarvet, som ska stärka elevens förmåga att leva sig in i andra människors värderingar och livsvillkor. Denna identitet ska eleverna relatera till såväl det specifikt svenska, men även det europeiska och det globala (Läroplanen gymnasieskolan 2011:5). Traditionella värden och kunskaper ska enligt Dewey och pragmatismen tas på allvar (Craver & Osmon 2003:143). Kulturer är bestående över tid och utbildning får stå för den process som överför kultur mellan generationer, och inte bara utlärandet av rent akademiska ämnen (Craver & Osmon 2003:145-146). Ändå menar Dewey att dessa värden inte får tas för givet utan varje ny generation elever måste upptäcka dem genom aktuella förhållanden för att utveckla en kritisk och kreativ intelligens (Craver & Osmon 2003:143). Den individuella intelligensen tjänar till att omvandla världen efter våra gemensamma värden (Craver & Osmon 2003:78, 139).

Även genom Arendt kan utbildning och uppfostran beskrivas som den process som möjliggör övergången från en generation till nästa. Den tidigare generationen, uppfostrarna, måste ta på sig rollen som företrädare för den värld den nya generationen träder in i. Detta för att å ena sidan skydda barnet, men framförallt genom förmedling av värden skydda den existerande världen från den nya generationens nyskapande (Arendt 2004:198-200, 203-204). Det i läroplanen som formuleras som ett historiskt perspektiv betonar även ansvaret för världen. Elever ska genom det historiska utveckla förståelse för samtiden och framtiden (Läroplanen gymnasieskolan 2011:7).

Läroplanens önskan att agera bevarande har konservativ karaktär, vilket Arendt menar är en förutsättning för utbildningen i den meningen att man genom utbildning bör skydda barnet, och världen mot barnet (Arendt 2004:203-205). Detta innebär att undervisningen alltid måste referera till det förflutna, eftersom skolan ska lära barnet om hur världen är utformad och inte om konsten att leva. Detta för att kunna skilja utbildningen från det politiska livet (Arendt 2004:208).

Värdegrunden (och överföringen av traditioner) kan ses representera en ideologisk överbyggnad till utbildningssystemet (Balibar, 2009:45) och en form av indoktrinering och förtryck (Ekman & Todosijevic, 2003:50). För Freire finns det inget neutralt utbildningssystem, varje pedagogik har en specifik människosyn, ideologi (Freire 1970:28). Exempelvis presenteras värdena i värdegrunden som i enlighet med kristen tradition och västerländsk humanism (Läroplanen, 2011:7,9). En gemensam värdegrund som *alla* måste hävda kan ses som förmedlare av det nuvarande systemet, en maktuttryck och ett verktyg för de ungas anpassning till detta (Freire 1970:12-14). På så vis är utbildningen i grunden politisk (Biesta 2010:556).

Att den svenska skolan syftar till att aktivt och medvetet stimulera elever att vara en del i samhällets gemensamma värderingar innebär också att de ska uppmuntras att uttryckas i kontinuerlig praktiskt handling (Läroplanen gymnasieskolan 2011:11). Skolan ansvarar också för att varje elev efter gymnasieskolans examen aktivt kan använda de kunskaper som inhämtats under studietiden för vidare studier, samhälls-, arbets- och vardagsliv (Läroplanen gymnasieskolan 2011:9). Som nämnts betonar Dewey vikten av att utbilda barn enligt grundläggande moraliska värden, men han betonar även ett praktiskt förhållningssätt till de kunskaper eleverna inhämtar genom utbildningen (Craver & Osmon 2003:140, 147). Arendt kritiserar denna uppfattning för att ge en rudimentär tillämpning i den meningen att lärande ersätts med görande (Arendt 2004:197).

Genom de lärande mål och betygskriterier som finns i läroplanen uttrycks tydliga krav på vad elever ska inhämta för kunskap. Till skillnad från Dewey och Freire betonar Arendt lärostoffets vikt i utbildningen. Hon kritiserar utbildningen för att stå helt fri från det egentliga lärostoffet på grund av pragmatismens inflytande. Pedagogiken menar hon har utvecklats till en vetenskap om undervisning i allmänhet baserat på modern psykologi. Till följd har läraren fråntagits sin legitima källa till auktoritet, att läraren alltid vet mer (Arendt 2004:195). Freire däremot är starkt kritisk till lärostoffsbaserad pedagogik och den auktoritet läraren tilldelas, eller det som benämns för bankmetoden. Istället förespråkar han en praktisk och problemformulerande pedagogik. Önskvärt är en pedagogik som uppmuntrar till jämlik dialog mellan lärare och elev där läraren inte längre ”äger” kunskapsobjekten (Freire 1970:80). Detta står i kontrast till Arendts mening att just de kunskaper som lärare innehar ger dem auktoritet (Arendt 2004:195). För Freire är istället målet att dialogen mellan lärare och elev i blir en process där allas växande möjliggörs och auktoritetsargument inte längre gäller. Först då kan eleverna uppnå medvetenhet och kreativt kritiskt tänkande och utforma sin egen politiska identitet (Freire 1970:84). Enligt Arendts synsätt är ett sådant system rent samhällskadligt då det uppmuntrar till, snarare än skyddar från, destruktion av traditionella värden och kunskaper.

4.3 Att tänka kritiskt – att möjliggöra det nya

Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

(Läroplanen gymnasieskolan 2011:6-7)

Skolans roll är också att visa andra värderingar, uppfattningar och problemställningar än de som presenteras i värdegrunden för att tillsammans med eleverna diskutera och analysera dessa (Läroplanen gymnasieskolan 2011:12). Enligt läroplanen ska utbildningen ha ett kritiskt förhållningssätt till de demokratiska värdena genom att med elever diskutera konflikter som kan uppstå mellan värdena, rättigheter och faktiska händelser (Läroplanen gymnasieskolan 2011:8). I detta ingår att kring förmedlandet av kunskaper föra en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp, hur kunskap etableras i samtiden, framtiden och genom historien utifrån olika aspekter på kunskap och perspektiv som har betydelse för samtiden (Läroplanen gymnasieskolan 2011:66). Vidare ska ett historiskt perspektiv möjliggöra dynamiskt konsekvenstänkande genom förståelse för kunskapers relativitet, att kunskaper genom historien inte varit konstanta (Läroplanen gymnasieskolan 2011:7). Att inte se uppfattningar som givna och kritiskt granska rådande antaganden ger möjlighet att utveckla nya kreativa tankesätt och lösningar på problem (Craver & Osmon 2003:142-143). Att utbilda för reflektion och en relativ syn på kunskap beskrivs också i läroplanens syn på skolans uppgifter. Kunskap ska inte presenteras som ensidig utan ska komma till uttryck i olika former där ”fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” är beroende och samspelar (Läroplanen gymnasieskolan 2011:8).

Läroplanen menar att de kunskaper eleverna inhämtar i undervisning ska verka som redskap för att eleverna självständigt kan formulera, analysera och pröva antaganden och lösa praktiska och teoretiska problem. Vidare ska eleverna lära sig reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera de påståenden och förhållanden som presenteras (Läroplanen gymnasieskolan 2011:9). Upplevda erfarenheter ska eleven lära sig granska kritiskt för att kring livs- och värderingsfrågor aktivt ta ställning och diskutera (Läroplanen gymnasieskolan 2011:10). Att värden ska testas och reflekteras menar Freire är en nödvändighet för att elever ska bli medvetna. Lärostoffet, den kunskap som skolan presenterar måste vara ett verktyg för eleven för att problematisera sin verklighet och för att kunna lösa dess problem genom reflektion och handling (Freire 1970:15-16). Detta är viktigt för att elevernas möjligheter att agera inte ska begränsas. Kunskaper måste uppstå genom ständig träning där elever genom att skapa erfarenheter utifrån deras egna upplevelser av världen. För att detta ska vara möjligt är relationen mellan lärare och elev viktig. En relation som måste bestå av ömsesidig kommunikation och inte baseras på auktoritet (Freire, 1970:71).

Mot skilda uppfattningar och personliga ställningstaganden ska skolan enligt läroplanen vara öppen och uppmuntra att de uttrycks. Vidare poängteras det att vem som står för värderingar som uttrycks alltid tydligt ska framgå för att en saklig och allsidig undervisning ska vara möjlig (Läroplanen gymnasieskolan 2011:6). Som uttrycks anser Freire också att elever bör uppmuntras till att reflektera, överväga och kritiskt granska sina egna positioner och värderingar. Detta för att kunna se sig själva som engagerade människor i relation till världen (Freire 1970:80-82).

Som grund för det livslånga lärandet ska elevers kreativitet, nyfikenhet och självförtroende utvecklas, samt deras lust att testa och förverkliga idéer till handling och problemlösning (Läroplanen gymnasieskolan 2011:7). Även Dewey menar att bra utbildning utvecklar elevens förmåga att förena tank och handling (Craver & Osmon 2003:141). Precis som hos Freire betonas också vikten av att knyta samman problemformulerande tänkandeprocesser med sociala processer, det kontextuella (Craver & Osmon 2003:136-138).

Människor kan genom att föra samman reflektion och handling upptäcka deras medfödda karaktär som konstanta nyskapare (Freire 1970:67). På så vis kan genom praxis utbildningen, och samhället, konstant förnyas (Freire 1970:85). Genom kritiskt tänkande och nyskapande kan ett mer tillåtande och inkluderande samhälle uppnås (Freire 1970:72-73), något som inte är möjligt med bankmetoden, som är bevarande. Om bevarandet i sig är något problematiskt torde också värdegrunden och bevarandet av ett kulturarv vara det eftersom de presenterar en specifik bild av en god medborgare.

För att uppnå förändring menar Dewey att den kreativa och kritiska intelligensen är viktig för att uppmuntra elever att bryta vanemönster och se nya alternativ. Att tänka relativt kring kunskap är viktigt eftersom betydelser baseras på mänsklig kontext. Det handlar alltså om att söka mening i sin aktuella tillvaro och under rådande förhållanden (Craver & Osmon 2003:146-147). Detta betonas genom historie- och samhällsundervisningen där elever genom insikt i forna tiders levnadsvillkor, villkor och värderingar ska få förståelse för människors roller i samhällsförändringar och skapandet av identiteter. Detta ska hjälpa eleverna att få förståelse för sin samtida kontext och för framtiden. I detta är en reflektion över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning viktigt för att förstå att politiska och socioekonomiska samband sammanlänkar människor över hela världen (Läroplanen gymnasieskolan 2011:66, 144). Dewey menar att kunskap inte ska isoleras från erfarenhet. För att en förändring mot ett mer demokratiskt samhälle krävs att kunskap och erfarenhet kopplas till ett specifikt problem och inte förblir en abstrakt mental konstruktion. Detta problemformulerande tänkande utvecklar människans medvetenhet samt dess kreativa och kritiska intelligens, vilket är nödvändigt för att se en handlings konsekvenser (Craver & Osmon 2003:128). Som läroplanen föreskriver ska eleverna i samspel med det omgivande samhället skapa överblick och sammanhang för att utveckla kunskaper och erfarenheter som de har nytta av efter skolan (Läroplanen gymnasieskolan 2011:8).

Generellt förespråkas en öppenhet för problemlösning och problemformulerande tänkande för de olika ämnena inom gymnasieskolan, för så väl yrkes- och högskoleförberedande program och gymnasiegemensamma ämnen. Vikten av att kritiskt reflektera över den information som eleverna inhämtar samt av att vara medvetna om moraliska frågor gällande det specifika ämnet och en framtida yrkesroller lyfts fram. Varje ämnes betydelse för individ och samhälle betonas, samt dess koppling till praxis, för att uppmuntra problemlösning. Vidare lyfts det fram att undervisningen ska skapa förutsättningar för ett aktivt

deltagande i samhället efter skolen, i vilket det krävs att eleven utrustas med ett kritiskt förhållningssätt (Läroplan gymnasieskolan 2011:137, 144). Ett exempel är från kursplanen för bild i grundskolan: ”Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet [...] ta egna initiativ och att arbeta på ett undersökande och problemlösande sätt” (Läroplanen grundskolan 2011:144).

Barn och elever ska alltså tränas i att vara kritiska och känsliga för det nya samt att vara kreativa i sitt sätt att hantera problem. Det individuella, varje barns egenart, är därför en viktig källa till förnyelse och förändring av det samhälleliga (Craver & Osmon 2003:136-139). Genom att handskas kritiskt och skapande med verkligheten kan skolan bli ett medel för förändring av världen, det Freire kallar ”frihetens praxis” skapar det nya hos människor (Freire 1970:12-14). Viktigt för förnyelse är att utveckla individens egenart och elevernas tro på sig själva och på framtiden, vilket betonas av läroplanen (Läroplanen gymnasieskolan 2011:8).

Det konservativa förhållningssätt i undervisningen som Arendt förespråkar gäller endast för just undervisningen. Det konservativa förhållningssätt i undervisningen Arendt förespråkar gäller dock endast för just undervisningen. I slutändan är målet att barnet ska växa upp till en vuxen människa som tar tillvara och kan utnyttja hela sin potential av egenart och begåvning. Ett utbildningssystem är nödvändigt för att detta ska ske och för att läraren ska kunna få spelrum för sin kompetens och leda barnet fram till detta eftersträvade resultat. Utbildning och uppfostran måste således skiljas från det politiska och det offentliga för att kunna ha en relation till tradition anpassat till auktoritetsbegreppet och en konservativ uppfostran (Arendt 2004:206-207). När utbildningen tar slut och barnet träder ut i vuxenvärlden, det politiska livet, gäller inte längre detta. Det gäller endast i relationen mellan vuxna och barn och inte i det politiska livet som gäller för vuxna, likar. Det konservativa får inte råda i det politiska livet då det upprätthåller status quo och inte åstadkommer något nytt, vilket skulle leda till fördärv. Därför bör man också fostra för det revolutionära och kreativ hos barn (Arendt 2004:203-205).

I föregående kapitel om värdegrunden presenterades Deweys idé om att samhället möjliggörs genom det gemensamma, vilket utgörs av värden, språk och traditioner. Men han betonar också att ställningstaganden i moralfrågor alltid bör utgå från en reflektion kring individens deltagande i den sociala kontexten och det kulturella arvet samt det specifika problemet, och inte ett *a priori-tänkande*. Det går bara att lära sig utifrån att leva och reflektera (Craver & Osmon 2003:140). På så vis anammar Dewey båda de två aspekter läroplanen formulerat. Att det å ena sidan finns för alla gemensamma värden, och att det å andra sidan är viktigt att reflektera kritiskt över det som råder och det man haft erfarenhet av. Traditionella värderingar och kunskap bör enligt Dewey inte helt förnekas, utan tas på allvar och upptäckas av elever utifrån den sociala kontexten för att utveckla en kritisk och kreativ intelligens. Det finns på det viset en cirkularitet mellan det kritiska tänkande, nyskapandet och demokrati och traditionell kunskap som värden. För att röra sig mot ett mer demokratiskt och humant samhälle menar Dewey menar att

det måste råda ett samspel mellan gemensamma värden och kritiskt tänkande, och detta samspel måste därför beaktas i en ideal utbildning (Craver & Osmon 2003:143).

5 Slutdiskussion

I analysen har tre centrala idéer presenterats. För det första skolplikten och vad den innebär. Skolplikten som ett krav från staten kan illustrera att det finns en bild av utbildning som en process alla bör genomgå för att kunna kliva in i samhällslivet. För det andra hur utbildning och värdegrunden kan förstås som bevarande av det gamla och tidigare generations kunskaper och värden, men även som en ideologisk överbyggnad. Gemensamma värden betonas av Dewey och Arendt för att de som är nya i samhället, barn, ska ha en grund att utgå från för att förstå den värld de kliver in. Värdegrunden som ideologisk överbyggnad kan förstås av Freire resonemang och kan verka begränsande för människans möjligheter att agera och skapa något nytt för ett mer tillåtande samhälle. För det tredje är utbildningen och det kritiska tänkandets möjliggörande av det nya och hittills upptäckta. I läroplanen poängteras vikten av att utbilda för kritisk reflektion, kreativitet och individens egenart. Teorierna, av dem främst Dewey och Freire, ser detta som en förutsättning för nyskapande och möjligheten till ett bättre samhälle.

Genom att föra samman dessa tre delar önskar jag kunna svara på problemformuleringen:

Hur kan den svenska skolans värdegrund förstås i relation till att utbilda kritiskt tänkande medborgare och vilka implikationer kan det få?

Det centrala för undersökningen och det som bäst bidrar till förståelse för problemformuleringen är relation mellan bevarande och förnyande. Värdegrunden får rollen som bevarande och det kritiska tänkandet och agerandet får rollen som förnyande. Genom styrdokumentet och värdegrunden förmedlas en specifik bild av vad ett samhälle bör vara och att elever bör utrustas efter specifika moraliska värden för att vara kapabla att leva demokratiskt. Det kritiska tänkandet finns också som en del i utbildningsmålen och varje elev bör utveckla sin kapacitet för detta. Dock kvarstår det en viss begränsning genom att *alla* måste hävda de gemensamma värdena som utformats av regeringen, vilket i sig gör utbildningen politisk. Det finns alltså i läroplanen ett dubbelt förhållande till värderingar och möjligheterna att inneha ställningstaganden som eventuellt skiljer sig från de som uttrycks i värdegrunden. Frågan är om det är möjligt för elever att anta egna värderingar när de samtidigt har skyldighet att acceptera de som uttrycks i värdegrunden. Att utbilda elever för att leva i en demokrati utifrån en uppsättning moraliska värden kan verka kontraproduktivt. För att illustrera citerar jag Biesta: "We deny, in other words, the experimental character of political existence, the

fact that political existence never can be guaranteed but always has to be reinvented” (Biesta 2010:560).

Fokus för den här uppsatsen har inte varit utbildningens rent tekniska frågor utan formen på den demokratiska utbildning som görs i Sverige med avseende på demokratiskt medborgarskap. Läroplanens svepande och övergripande beskrivningar av implementeringen av dess demokratiska innehåll kan uppfattas som en begränsning eftersom det i uppsatsen, som ju är baserad på styrdokument, inte varit möjligt att ta hänsyn till den praktiska tillämpningen av dessa. I vidare forskning hade det därför varit intressant att till exempel göra djupintervjuer med lärare för att få en inblick i hur de förhåller sig till problematiken. En annan och klart mer tidskrävande idé men intressant skulle vara att följa en klass en längre period för att se hur samspelet mellan lärare och elev fungerar. Denna sorts mer praktiska studie skulle lämpa sig väl som komplement till den här uppsatsen men ett stort problem med den sortens studier är att de av nödvändighet begränsar sig till ett urval som representation för helheten och skulle därför få svårt att säga någonting intressant förutom inom ramen för en mer övergripande teoretisk studie som den här. Vidare skulle också mer teoretiskt inriktade studier på ämnet vara nyttigt för en fördjupad kunskap. Andra teoretiska perspektiv på ämnet skulle också bidra till en ökad förståelse.

Jag lämnar således uppsatsen med en fördjupad förståelse kring utbildningens roll i samhället och relationen mellan att utbilda utifrån gemensamma värden och att möjliggöra för elever att utveckla sin politiska identitet genom kritiskt tänkande. Skolväsendet är en mycket viktig del av samhället och högeligen relevant för detta och därför finns det utrymme och möjlighet för ytterligare studier och fördjupning i ämnet.

6 Referenser

- Arendt, Hannah, 2004. *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Balibar, Étienne, 2009. *Vi, det europeiska folket?: reflektioner kring ett transnationellt medborgarskap*. Hägersten: Tankekraft
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina, 2005. *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert, 2011. "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education". *Studies in Philosophy & Education*, 30(2), s. 141-153. [Elektronisk]
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=fb9a8a58-2e70-4111-b63a-111b6b50ba14%40sessionmgr112&vid=2&hid=119> Hämtdatum: 2012-12-31]
- Biesta, Gert, 2011. "How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education". *Teachers College Record*, 112(29), s. 556-575.
- Ekman, Joakim & Todosijević, Sladjana, 2003. *Unga demokrater: en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Freire, Paulo, 1970. *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons
- Gordon, Mordechai, 1999. "Hannah Arendt on authority: Conservatism in education reconsidered". *Educational Theory*, 49(2), s. 161-180. [Elektronisk]
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1999.00161.x/pdf>
Hämtdatum: 2012-10-31
- Gymnasieförordningen, SFS 2010:2039. Lag
- Hollis, Martin, 1994. *The Philosophy of Social Science – an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Laura & Morris, Paul, 2010. "Towards a framework for critical citizenship education". *The Curriculum Journal*, 21(1), s. 77-96. [Elektronisk]
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585170903560444>
Hämtdatum: 2012-10-31
- LR - Lärarnas Riksförbund 2012. *Läraryboken 12/13*. Stockholm: Tagg
- Ozmon, Howard & Crayer, Samuel M., 2003. *Philosophical Foundations of Education*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill
- Skollag 2010:800. Lag
- Skolverket, 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lpfö 2011. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Elektronisk]
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575
Hämtdatum: 2012-10-31

Skolverket, 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Lpfö 2011. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

[Elektronisk] http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705

Hämtdatum: 2012-10-31

Teorell, Jan – Svensson, Torsten. 2007. *Att fråga och att svara. Samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.