

# Samhällskunskapsämnets kris

Peter Gustavsson

## Inledning

Ämnet för den här texten är den legitimitetskris som samhällskunskapsämnet befinner sig i sedan ett antal år tillbaka. Något tillspetsat kan vi beskriva det som att samhället inte längre behöver samhällskunskapen. Samhället behöver nu bara ämnet i en förenklad, partikulär och idealistisk form.<sup>58</sup> Det här är framförallt en kris som bottnar i att samhällskunskapens institutionella och samhälleliga förankring har försvagats. Ämnet saknar nuförtiden helt enkelt en kunskapsmässig och uttrycklig normativ funktion, det är som att den politiska efterfrågan på ett frigörande samhällsmedvetande och en utbildning för samhällelig förändring har avtagit eller upphört, vilket fått stora problematiska följder för ämnets innehåll och didaktiska utformning.

Tesen om samhällskunskapens legitimitetskris bygger på föreställningen att vi är på väg från det moderna samhällets disciplinära skola där reproduktionen av den demokratiskt och politiskt formulerade föreställningen om det goda samhället och den ideala medborgaren var central och till stora delar utgjorde den samhälleliga legitimiteten hos de samhällsvetenskapliga och humanistiska skolämnena, till en senmodern nyliberal och värdeneutral kontrollskola med instrumentell kunskapsproduktion där det handlar om lära ut oförmedlade fakta om världen utan några uttryckliga mål om en samhällelig och demokratisk socialisation.

Syftet här är att prövande visa på denna samhällskunskapens legitimitetskris, vad den i grunden består av och hur den avspeglar sig i undervisningen om samhället, och mot bakgrund av detta diskutera olika möjliga vägar för ämnet att lämna krisen och återta någon form av kritisk samhällelig och social funktion. Analysen inleds med en politiskfilosofisk karakteristik av den moderna utbildningskonceptionen och dess legitimitetsbärande relation till samhällskunskapens innehåll och form. Därefter riktas uppmärksamheten mot brottet, mot förändringen till den senmoderna och nyliberala utbildningskonceptionen och varför den innebär en legitimitetskris för samhällskunskapen. Avslutningsvis diskuteras hur ämnet kan och bör hantera legitimitetsproblematiken. Här formuleras en kritik mot den rådande diskursen som fö-

---

58 Det funktionalistiska tankesätt som här används har sina välkända begränsningar, men också sina fördelar i att problematisera och blottlägga förändring i relationen mellan samhälleliga institutioner, som t. ex. skolan – politiken. Se t. ex. C. Wright Mills (2000) kritik av Talcott Parsons.

respråkar en ordination av deliberativa begrepp och utgångspunkter, istället förordas en mer kritisk och realistisk samhällsteoretisk ingång till ämnets problem.

## Samhällskunskapen och den moderna utbildningskonceptionen

Samhällskunskapen var inte bara ett barn av den moderna utbildningskonceptionen, den var på många sätt också dess främsta representant, dess avbild. I ämnet kunde allt det rymmas som denna moderna utbildningskonception stod för: ett samhälls- och kollektivistiskt orienterat utbildningsideal med stark tilltro till vetenskaplig kunskap, ändamålsenligt utformat för reproduktion av universella värden och politiska och sociala ordningar, men också för materiell produktion och ekonomisk tillväxt.

Om vi ska försöka förstå den här tankefiguren över den moderna utbildningskonceptionen vill jag använda två begrepp eller föreställningar som är intimt förknippade och utgör varandras förutsättningar:

- En universalistisk samhällsyn på produktion av kunskap och värden där utbildningsinstitutionen är en del av en social helhet, en samhälls- och kollektivistisk totalitet, och underkastas därmed en politisk formulerad strävan och vision.
- En politiserad skola där det normativa innehållet är styrande i förhållande till kunskap och vetande.

Om vi nu ska karakterisera den moderna utbildningskonceptionen efter dessa begrepp bör vi inledningsvis fråga oss vad det egentligen är som styr innehållet och utformningen av ett utbildningssystem? Var hittar vi skolans kärna och essens under en viss historisk epok? Hur ska vi förstå att en lärare i samhällskunskap har en typ av undervisning och inte en annan? Ser vi på den utbildningspolitiska forskningen så framträder en källa framför andra: *policydokument*. Det är läroplaner, kursplaner, utbildningspolitiska propositioner, myndighetsrapporter, förarbeten etc (Englund 2005:21-25). Ofta antas att det finns ett direkt orsakssamband mellan vad som uttrycks i *Lpf 94* och vad som sas i ett klassrum på en gymnasieskola i Eslöv 1998. Det verkar som den utbildningspolitiska forskningen i jämförelse med policyforskningen inom andra politikområden har stor tilltro till just den formella och explicita policyn. Utbildningspolitiska frågeställningar riktade mot skolan bör snarare betrakta skolans policydokument som ett uttryck för någonting och inte som en orsak till någonting, det vill säga bestämningen av en utbildningskonception bör också och framförallt betrakta avgörande samhälls- och strukturella faktorer och tillståndet hos den vetenskapliga institutionen som källor till en förståelse av ett samhälles utbildningssystem.

## En universalistisk samhällssyn

Det är ingen nyhet för någon som forskar skolan att alla utbildningssystem, hur instrumentella de än framstår, reproducerar och till och med förstärker sociala och politiska ordningar. Det mest klassiska exemplet är väl Pierre Bourdieu när han på ett övertygande sätt visar hur själva skolans inlärningsmässiga funktion är underordnad skolans sociala funktion att reproducera ordningen mellan samhällets klasser (Bourdieu 2008).

Det är alltså inte själva den sociala och politiska funktionen som utmärker det svenska moderna utbildningssystemet, då en sådan funktion finns latent i all organiserad utbildning. Utan vad vi kan framhålla som det typiska för det tidiga välfärdstatliga utbildningssystemet är snarare radikaliteten och det manifesta i skolans sociala och politiska anspråk. Helt enkelt att de normativa målen är så pass framskrivna och uttryckliga (Englund 2005:173- 181).

Ett sådant genomgripande socialt och politiskt anspråk låter sig inte formuleras om den inte utgår från en *universalistisk* politisk strävan. Själva det universalistiska innehållet i den moderna utbildningskonceptionen är på detta sätt en nödvändig förutsättning för konceptionens legitimitet att uttryckligen reproducera en politisk och social ordning. Universalismens funktion i de moderna utbildningsreformerna följer därmed en välkänd välfärdstatlig logik där reformer inom olika politikområden har ett allmänt anslag och en samhällelig kollektiv strävan som en avgörande legitimitetsgrund (Przeworski 1985, Offe 1986, Svensson 1994, Rothstein 2010). Denna politiska logik är inte främst resultatet av en strategi från politiska aktörer att vinna legitimitet för reformer, utan den faller tillbaka på strukturella och institutionella ordningar i välfärdstaten, det universella anspråket är så att säga en avgörande del av välfärdstatens samhällssyn (Rothstein 2010:196)

Den moderna skolans sociala och politiska funktion var inte att lyfta och emancipera enskilda och utpekade grupper av underprivilegierade och undertryckta, utan att frigöra alla, själva människan. Det var inte de partikulära behoven och intressena hos kvinnor, invandrare, minoriteter, fattiga eller ens hos arbetarklassen som ett genomgripande utbildningssystem skulle möta, utan det var själva samhällets sociala och ekonomiska framsteg och befrielse som var själva kärnan i den universalistiska ambitionen. Ett tydligt uttryck för detta är hur Tingstens tes om ideologins död, vilket grundas i ett starkt universalistiskt förnufts- och frihetsbegrepp, ger sig till uttryck i utbildningsreformerna under 1950- och 60-talet. Universella begrepp som objektivitet, konsensus, sekularisering, neutralitet, vetenskaplighet, stabilitet och demokrati som överideologi är centrala i utbildningsreformernas policydokumenten under denna tid. Under 1970-talet och en bit in på 1980-talet blir det universella närvaron i skolpolitiken än mer påtaglig i och med att utbildningssystemet för den politiska vänstern och fackföreningsrörelsen framstår som en nödvändig institution i politiseringen av arbetslivet och i kraven på en ekonomisk demokrati (LO-rapport 1975, LO-rapport 1976)

Tingstens tes är en liberal politiskfilosofisk utopi om människans definitiva frigörelse (Tingsten 1941). Förenklat kan vi säga att människan, i en sådan utopi, genom utvecklandet av sitt förnuft under villkor av stor subjektiv och negativ frihet förr eller senare i historien når en punkt där hon ser verkligheten som den är, hon inträder därmed i någon form av slutgiltig frihet, ett stadium där hon frigjort sig från sina partikulära behov och erfarenheter, det vill säga från tro, värden, ideologi och sin kulturella inramning.

Denna form av universalistiskt frihetsbegrepp kopplat till kunskap verkade i den moderna utbildningskonceptionen, men då främst i en marxistisk och socialistisk politiskfilosofisk tappning. Den marxistiska utopiska friheten består även den av frigörande genom kunskap om verkligheten. När människan har gjort sig av med det ekonomiska system som producerar de villfarelser, ideologier och falska medvetanden hon lever och agerar efter, kommer hon att upprätta en ren relation till sina villkor, hon ser då verkligheten som den är och kan genom arbetet ta kontrollen över sina villkor, hon är fri.

Medan den liberala frigörelsen ser de formella subjektiva och politiska fri- och rättigheterna som avgörande villkor för en förnuftstillväxt, ser den marxistiska frigörelsen i reformistisk praktisk tappning snarare den positivt formulerade friheten som avgörande för medvetandegörandet av människan. Rent konkret politiskt får denna skillnad avsevärda konsekvenser, vilket vi också kan se i det moderna utbildningssystemet, men också i välfärdsstatens reformer generellt. Hade Tingsten fått formulera de normativa inslagen i efterkrigstidens utbildningspolitik hade naturligtvis fokus legat på ett hävdande av först och främst de subjektiva friheterna och därefter de politiska rättigheterna och den formella politiska jämlikheten. Men nu gjorde han inte det och utbildningspolitikens demokratiska fostran kom istället att ha sin utgångspunkt i ett motsatt positivt frihetsbegrepp och ett betonande av den sociala jämlikheten. Det betyder att utbildningspolitiken, tillsammans med andra politikområden som exempelvis socialpolitiken och socialförsäkringssystemet, i praktiken syftade till att ge människan de kunskapsmässiga, sociala och ekonomiska förutsättningarna till en autonomitet i relation till hennes partikulära villkor, och i förlängningen då också att ge den politiska jämlikheten en reell innebörd.

För att förverkliga denna jämlikhet och positivt definierade frihet för alla krävs sammanfattningsvis minst tre universalistiskt präglade förutsättningar som kom att forma den välfärdsstatliga skolan: (i) individens anpassning till kollektiva och universella mål, ett överskridande av den negativa frihetens rationalitet där staten genom reformer och institutioner måste begränsa individens subjektiva friheter och därmed utrymmet för deras partikulära intressen i större utsträckning än vad den behöver göra för att skydda individernas frihet från andra fria individer, (ii) en närvaro av en paternalistisk *eller* frigörande kunskapsmässig tankefigur där det inte bara finns ett realistiskt präglat antagande om en av medvetandet oberoende verklighet, utan också att en utökad vetskap om denna verklighet ger människan en utökad autonomi och frihet, och att detta medvetandegörande inte kan internaliseras i människan

enbart genom hennes subjektiva frihet, utan staten, institutionerna och samhället måste hjälpa henne med detta, (iii) ett i skolan systemorienterat och materialistiskt präglat kunskapsinnehåll där människans generella ekonomiska och sociala villkor kan framträda och därmed utgöra grunden för skolan som en autonomiskapande institution.

Skolan som en universalistisk institution är naturligtvis inget som uppkommer eller existerar i ett tomrum, utan som vi nämnde tidigare är skolans innehåll starkt relaterat till specifika maktförhållanden i samhället. I detta fall kan vi då påstå att den universalistiska skolan är ett resultat av ett samhälle där de politiska konflikterna och den institutionella maktutövningen hade ett tydligt universellt innehåll. Som ett exempel på en sådan närvarande maktutövning kan vi se på den hegemoniska idéstrukturen i välfärdsamhället, själva den dominerande vänsterideologi som avgjorde vad som skulle föras politik om och hur. Både den revolutionära och reformistiska vänstern, alltså både den huvudsakliga kritiken mot välfärdsstaten och dess försvarare, hade, till skillnad från dagens mer liberala vänsterpolitik ett universalistiskt präglat argument. Det traditionella vänsterargumentet har i grunden skiljt sig från det liberala dels genom målet för själva analysen, vad som har varit föremål för kritik, dels genom sin mer vidsträckt och universella vision. Istället för att se till vissa specifika ojämlikheter och missförhållanden i det kapitalistiska samhället gjorde den hegemoniska idéstrukturen i välfärdsstaten politik av själva orättvisans och maktutövningens ursprungliga förhållanden (Brown 2008:123 ff).<sup>59</sup> Hegemonin tillät eller snarare styrde politiken mot en analys och en kritik av de yttersta strukturella förutsättningarna för ojämlikheterna, mot själva samhället som en totalitet. I detta sammanhang bör vi förstå den välfärdsstatliga skolan, som en starkt politiserad institution eller som Bo Rothstein uttrycker det i sin analys av den tidens skolreformer ”min tes är att skolreformen av SAP har ansetts som ett centralt, i vissa fall strategiskt, medel för att förverkliga modellen, dvs att genom statsinterventionistisk politik ändra förutsättningarna för individernas möjligheter att hävda sig i samhället”. (Rothstein 1986:93).

Även den vetenskapliga institutionen, som kan sägas ha stor inverkan på skolans kunskapsmässiga innehåll, hade en karaktär av universalism i sina anspråk att förklara samhället. I alla fall när det kommer till de samhällsvetenskapliga och humanistiska disciplinerna där vi övergripande kan se hur de förklarande begreppen och teoretiska ansatserna hade ett systemorienterat och i tid och rum allomfattande förklarande anspråk. Begrepp som klass, ideologi, stat, nation, folk, arbete, aktör-struktur, socialisation, behaviorism, etc, representerar alla en ambition att beskriva de universella villkoren för människans handlingar.

---

59 Se även Leif Lewins grundläggande studie om socialdemokratisk reformpolitik där beskrivs teoretiskt och empiriskt denna övergripande politiska makromodell för socialförändring (Lewin 1967:77 ff)

## En politiserad skola

Det moderna samhället och likaså den moderna skolan beskrivs ofta i litteraturen som starkt vilande på ett positivistisk – empiristiskt vetenskapligt ideal (Englund 2005:202 ff, 309 ff). Hur vi ska begripa relationen värde – vetande har i samhällsvetenskapens analys av det moderna samhället länge varit ett grundläggande problemområde. Exempelvis beskrev Max Weber institutionaliseringen av det vetenskapliga framsteget och förnuftet och dess konsekvens i en tilltagande rationalisering av människan och världen som utmärkande för det moderna samhället (Weber 1978). Ett annat exempel är Jürgen Habermas tes om det moderna samhället som en kontinuerlig vetenskaplig, statlig och ekonomisk kolonisering av den privata livssfären och den politiska offentligheten, där vetandet i positivistisk – empiristisk tappning lägger samhället och människornas liv tillrätta (Habermas 1984, 1987). Eller historikern Yvonne Hirdman som empiriskt bekräftar denna tes i sin analys av den svenska socialpolitiken i folkhemmet/välfärdsstaten (Hirdman 1989).

Relationen mellan vetande – värde är avgörande för skolans samhälleliga funktion. Har vi en skola med en stark och också styrande närvaro av ett positivistiskt – empiristiskt präglad vetande, då har vi enbart en reproducerande skola där den Weberska och Habermarska idealtypen för teknologisk och vetenskaplig maktutövning verkar. Det vill säga skolan är då genom ett *technevetande* koloniserat av och underkastad samhällets strukturella ordning, ekonomi – teknologi – vetenskap. Därmed är närvaron av uttryckliga värden den enda vägen och kännetecknet för en autonom och progressiv skola i det moderna samhället, det vill säga endast en skola som styrs av normativa och värdemässiga föreställningar kan göra anspråk på att frigöra människor och förändra samhället. Det normativa styret utesluter dock inte det positivistiska – empiristiska vetenskapsidealet, men det måste underkastas det normativa, själva kunskapssynen måste vara en följd av och sprungen ur samhällssynen, och inte tvärtom.

Den moderna skolan som politisk reform och praktik beskrivs ofta med utgångspunkt i just denna föreställning där den rationella och positivistiska synen på kunskap ges ett stort förklaringsvärde (Englund 2005). Englund (2005) visar exempelvis att den svenska skolans policydokument under egentligen hela efterkrigstiden är en enda stor betoning av det objektiva och positivistiska vetandet. I det avseendet talar Englund om en närvarande övertro på vetandet som utifrån en hegemonisk position ordnar, bestämmer och utgör förutsättningen för skolpolitikens innehåll och form i det att den blockerar och omöjliggör andra mer sociala och demokratiska konceptioner (Englund 2005:202 ff, 309 ff). Med Habermas fundamentala distinktion mellan ”teknologiskt maktutövande” skola och ”kritiskt frigörande” skola kan vi förstå Englunds beskrivning av den moderna skolan som en betoning av den förra kategorin (Habermas 1984).

Men är verkligen värden underkastade vetande i den moderna skolan? Jag vill snarare beskriva den svenska moderna skolan som styrd av en samhällssyn där värden och normativa föreställningar präglade såväl reformerna som skolans praktik. Att

sedan denna ambition, att via ideologi och värden göra skolan autonom från den strukturella ordningen, till slut misslyckades (jfr Rothstein 1986), är ingen intäkt för att definiera den moderna skolan som en rationell och positivistisk prägla praktik.

En renodlad kunskapsbaserad skola grundad i ett positivistiskt ideal borde utesluta eller i alla fall särskilja vetandet från värden och underordna värdena i förhållandet till vetandet. Det är egentligen först då själva vetandet kan inta en hegemonisk position och styra skolan. Men som vi påpekat tidigare i denna text är den moderna skolan ett område där de ideologiska och normativa inslagen är mycket tydliga och är väl så framskrivna som kravet på ett objektivet vetande. Exempelvis är målet om social och demokratisk fostran i ämnet samhällskunskap inte sekundärt formulerat i relation till kunskapsmålen i *Lpf 94*. Gör vi sedan nedslag i centrala policydokument från 1960-talet fram till mitten av 1990-talet ser vi just detta att värdena inte kommer i andrahand och formuleras inte som bihang till kunskapen eller vetandet, utan betoningen framstår som likvärdig eller tillochmed att värdena åtföljs av kunskapsmålen (*Lpf 94*, *Lgr 80*, *Lgy 70*, *Lgy 65*). Likaså framstår den moderna skolan som politikområde som allt annat än vad Habermas (1984) anger som en teknologisk politikform; här fanns ideologiska konflikter från vänster – höger (Englund 1995:208 ff), den vetenskapliga referensen i policyprocesserna var svag (Rothstein 1986:97), det vill säga ett politikstyrt område där graden av samförstånd var låg.

Inte heller den samhällsvetenskapliga och humanistiska vetenskapliga forskningen under denna tid kan sägas stödja och förmedla ett positivistiskt vetenskapsideal till skolan. Som illustrativa exempel på detta kan vi nämna två av statsvetenskapens nestorer som snarare förmedlar en kunskapssyn där det normativa har en överordnad vägvisande roll i kunskapssökandet. Chicagoprofessorn David Easton hävdar exempelvis i den klassiska studien *The Political System* att samhällsvetenskapens mål är förståelse och dess syfte är att förbättra världen (Easton 1953:3-15). Likaså menar Robert Dahl, vars *fronesis*baserade kunskapssyn kan sägas vara representativ för statsvetenskapens mittfåra, att analys av politik och samhälle syftar till en förståelse för ”att vi ska kunna handla med visdom” (Dahl 1984:1-2).

Hur ska vi då begripa närvaron av ett positivistiskt – empiristiskt kunskapsideal i skolan? Istället för styrande och avgörande kan vi betrakta närvaron som en nödvändig följd av och därmed ett argument för att den moderna skolan snarare var styrd av värden och normativa föreställningar, av en samhällssyn, inte av en kunskapssyn. Det vill säga de värden som uttrycks i skolan och skrivs fram i policydokumenten och som kan sammanfattas i en stark betoning av den sociala och ekonomiska jämlikheten resulterar med nödvändighet i en positivistisk *techmerelaterad* kunskapssyn sprungen ur samhällets teknologiska och ekonomiska sfärer. Det reformistiska socialistiska målet om en social och ekonomiska jämlikhet måste nämligen ha en produktivistisk och materialistisk orientering i ett kapitalistiskt samhälle. Själva frigörelsen, den normativa föreställningen om social jämlikhet vilar på materiell grund i det att dess förutsättning är materiell välfärd. Ett liberalt värde (betoning av den formella politiska jämlikheten) eller ett republikanskt värde (deltagande och gemenskap) är



inte på samma sätt kopplat till en materialitet i det att dess förutsättningar är mer idealistiska, mer relaterat till idéer, överenskommelser och föreställningen om sociala gemenskaper.

Det är därmed själva innehållet i de värden som förespråkas som leder till ett anammande av en viss kunskapssyn. Därmed kan vi betrakta vetandet som underordnat värdena och i någon mening blir då de uttryckliga värdena en form av motstånd mot eller en garant för att den ideologi, den samhälls- och människosyn, som finns implicit i det positivistiska vetenskapsidealet inte ohämmt förmedlas i samhället genom skolan.

Det är följaktligen utifrån begreppen *universalism* och *den politiserande skolan* som vi kan förstå samhällskunskapens samhälleliga legitimitet och funktion i den moderna utbildningskonceptionen. Ämnets legitimitet återfanns därmed inte främst i själva det ändamålsenliga förmedlandet av objektiva fakta om samhället eller överföring av precis definierade socialliberala och socialdemokratiska värden. Utan legitimiteten bestod i ämnets förmåga att frambringa och reproducera den samhällsyn innehållande både kunskap och värden som återfanns i samhället generellt. Det vill säga det var produktionen av en kritisk medvetenhet om samhället som system och socialt sammanhang som var samhällskunskapens funktion. I ett frigörande perspektiv var det följaktligen inte fråga om någon paternalistisk förmedling av en socialdemokratiskt präglad medborgarkunskap (jfr Lundquist 1997), inte heller en fullständig reproduktion av de samhälleliga sociala ordningar som Bourdieu vill se det (Bourdieu 2008), utan samhällskunskapen i det moderna samhället var ett försök att bryta den samhälleliga produktionen av sociala ordningar och låta människan via en reformistisk präglad medvetenhet om samhället som system förändra och prägla samhällsutvecklingen.

## Samhällskunskapen och den senmoderna utbildningskonceptionen

Sedan några decennier tillbaka ägnar sig stora delar av samhällsvetenskapen åt att studera vad man antar vara ett annorlunda samhälle än det moderna, med nya förändrade villkor för politik och ekonomi. Oavsett om vi benämner dessa förändrade förutsättningar som "globalisering", "det postmoderna samhället", "kunskapssamhället", "nätverkssamhället" eller om vi nöjer oss med "det senmoderna samhället" kan vi sammanfatta dessa teser och stora sociologiska berättelser om det nya samhället i två grundantaganden: dels att kunskap har ersatt arbete och kapital som den grundläggande strategiska produktionsfaktorn (Stehr 1994, Beck 1986, Castells 1996; 1997; 1998, Bell 1973), dels att maktfördelningen i samhället har gått från ett hierarkisk, formell, uttrycklig och institutionell fördelning av makt, till en flyktig, diskursiv – ideologisk, interaktionell och informell fördelning av makt (Castells 1996; 1997; 1998, Deleuze 1999, Habermas 1984, Pierre & Peters 2000).



Kunskapens uppgradering till den avgörande produktionsfaktorn är den materiella förutsättningen för övergången till den senmoderna utbildningskonceptionen. Detta gäller även den högre utbildningen och forskningen (Melander 2006:3-17). Vi ska inte begripa kunskapen eller det institutionella vetandets ökade betydelse för samhällsutvecklingen som att vi har blivit klokare, att allt fler vet mer om mer. Istället kan vi sammanfatta det som att kunskapen i allt större utsträckning blivit ett bytesvärde på marknaden. Kunskapens bruksvärde eller egenvärde, det vill säga kunskapen inbegripen i sociala, samhälleliga och demokratiska relationer och processer, har avyttrats människan och istället har kunskapen blivit ett ting, något utanför människan som likt en vara har sin essens i att köpas och säljas på en marknad. Reduceringen av kunskap till vara innebär att kunskapen instrumentaliseras och individualiserats, det vill säga dess essens är inte att prägla det sociala och samhälleliga, utan att förverkliga autonomas individers intresse. Därmed är Aristoteles ideal om en jämnördighet och en åtskillnad mellan samhället olika praktiker och kunskapsformer slutligen upplöst. *Techne* (ändamålsenlig kunskap för framställning av människans livsnödvändigheter) har nu koloniserat och avgör innehållet i *fronesis* (kloket, bildning och socialt präglad kunskap) och i *episteme* (det rena teoretiska vetande om varat) (Aristoteles 2002). All form av kunskap underkastas därmed produktionen av varor och tjänster, inte bara i praktisk mening utan framförallt i att de övriga kunskapsformerna underkastas en rationalitet där den exakta beräkningen av de adekvata medlen för uppnående av praktiska mål utgör själva den kunskapsmässiga grunden för människans handlingar (Habermas 1984:87).

Det här betyder att alltfler människor är måna om att skaffa sig säljbar och ändamålsenlig kunskap. Alltfler människor kommer då också följdenligt att tillskansa sig mer specialiserad och unik kunskap inom alltmer avgränsade områden, vilket resulterar i att alltfler människor begriper allt mindre av världen utifrån *fronesis* och *episteme*, det vill säga de förmår inte att förstå världen i det sociala, politiska och samhälleliga sammanhanget. Vilket är ett centralt demokratiskt problem i det senmoderna samhället (Giddens 1996: 88, Beck 2000:260).

Om vi antar att skolan har ett val, vilket den egentligen inte har, ställer den här strukturella förändringen skolan inför två val: antingen kan den utmana denna ordning genom att i relation till den strukturella ordningens perspektiv erbjuda en radikal samhälls- och kunskapssyn, eller kan den leverera en sådan kunskap den strukturella ordningen och individerna efterfrågar. Den senmoderna skolan valde det senare alternativet.

Mot bakgrund av detta vill jag karaktärisera den senmoderna utbildningskonceptionen som dels *partikulär i sin samhällsyn* och dels som en *avpolitiserad skola* där det finns en frånvaro av normativa och politiska uttryckliga föreställningar i styrningen av skolan och i skolan som praktik. Det vill säga den senmoderna utbildningskonceptionen är i sin grund vad den moderna försökte värja sig emot genom att vara en universell och värdestyrd institution.

## En avpolitiserad skola

Tidigare i texten benämnde vi den senmoderna utbildningskonceptionen som nyliberal i sin politiskfilosofiska karaktär. Mikael Carleheden sätter fingret på detta när han menar att en utbildningspolitik inte kan vara nyliberal, då det nyliberala per definition är frånvaro av politik såsom vi hittills har föreställt oss den (Carleheden 2002:57). Det är just vad den nyliberala senmoderna utbildningskonceptionen handlar om – frånvaro av politik. Det kan tyckas som att den politiska styrningen av skolan sedan decentraliseringen 1991 har tilltagit i styrka genom tillväxten och stärkandet av en rad kontrollinstitutioner, som betygsystem, nationella prov, lärarlegitimationer, snävare och kunskapsfokuserade styrdokument och tillkomsten av nya inspekterande myndigheter. Men dessa reformer är snarare att betrakta som en avpolitisering av skolan, kontrollreformerna innehåller ingen uttrycklig politisk vision om skolan, det finns inga värden här som uttrycker vad skolan bör vara, annat än att vara en institution som levererar vad Habermas och Webers strukturer via den individualiserade människan efterfrågar. Därmed är den senmoderna skolan inte längre ett demokratiskt och socialt projekt, utan den är avyttrad till samhällets administrativa – teknologiska – ekonomiska sfär, till Aristoteles technepraktik dit det demokratiska och politiska språket saknar tillträde.

Avpolitiseringsen av skolan kan förstås i ett sammanhang genom den slovenska samhällsfilosofen Slavoj Žižeks begrepp om det postpolitiska tillståndet (Žižek 1999, 2001). De systemiska politiska, sociala och ekonomiska konflikter som samhället i grunden härbergerar utesluts och sorterar bort från de demokratiska praktikerna: från skolan, från det offentliga samtalet, från det civila samhället och slutligen från de parlamentariska processerna och institutionerna. Det egentliga politiska blir aldrig politik. Det utesluts, omformuleras, och förhandlas bort genom rättigheter och en juridifiering, ekonomisering och technefiering av det politiska språket. De nämnda kontrollreformerna ligger i linje med det postpolitiska tillståndets logik. Genom kontrollen betonas skolan som rättighet, vilket är en förutsättning för den avpolitiseringsen som det innebär att frigöra skolans innehåll från politiken och överlåta den till samhällets och individens teknologiska och ekonomiska behov och intressen. Rättigheter är alltid ett sätt, oavsett område, att säkra och legitimera den liberala friheten från saker, det vill säga att skydda en individs eller en skolans frihet från ett intrång i denna frihet, att skydda friheten från sig själv.

Kontroll- och rättighetsskolan överskrider därmed aldrig den liberala definierade friheten. Den stipulerar en rättighet att gå i skolan, att få tal del av skolans innehåll, att få ta del av den vara som kallas kunskap, men där stannar den. Sätter den inte stopp där, skulle den vilja någonting annat eller ytterligare med skolan, något bestämt politiskt eller socialt, då skulle den styra innehållet i skolan och därmed också överskrida gränserna för den liberala friheten.

Det är mot denna bakgrund vi bör begripa de senaste decenniernas förändring av skolan. Kontroll- och kunskapsreformerna är ingen motsättning till decentraliseringen och marknadsanpassningen av skolan, de är snarare två sidor av samma

mynt. Kärnan i denna förändring är förvetenskapligandet av skolan, det vill säga att utesluta, avskilja och omformulera sådana mål med skolan som kan sägas vara normativa i sin karaktär, helt enkelt avföra sociala och politiska mål med skolan. Kvar blir då kunskapen. I den meningen är Englund (2005) vetenskapligt rationella utbildningskonception mer relevant i beskrivningen av den senmoderna skolan än av den moderna.

Den rena kunskapsproducerande och avpolitiserade skolan är naturligtvis inte fri från värden och ideologi. Skillnaden mot den värdeproducerande och politiserade skolan är att den i större utsträckning implicit reproducerar en systemisk ideologi, det vill säga sådana värden som produceras i Habermas systemvärld (Habermas 1984). En ideologi som kan sammanfattas som ett förtingligande av människan, där världen och människan framstår som ett bestånd att bruka. I denna mening är båda skolorna värdeproducerande och det blir frågan om värdeperspektiv vilken vi föredrar: en skola där värdena är uttryckliga och producerade i en politisk och demokratisk kontext och där den riskerar mer eller mindre paternalistiska drag, eller en skola där värdena är implicita och producerade i samhällets systemvärld, bortom social anspråk och demokratisk viljebildning.

### En partikulär skola

Skolan är därmed på väg mot att bli en *partikulär* institution. Skolans kunskapsorienterade anpassning till individens val och intressen och till systemvärdens behov måste utesluta alla sociala och politiska djupgående universella anspråk. Det är individens partikulära intressen den senmoderna skolan måste möta. Att i den situationen erbjuda en icke instrumentell kunskap, en universell kunskap som harmoniserar med normativa allmänmänskliga, demokratiska och sociala behov framstår naturligtvis som uteslutet. Ett illustrativt uttryck för detta är hur den nya gymnasieskolan alltmer ska inriktas mot kunskap som ger anställning (SOU 2008:27), där exempelvis poängen i samhällskunskap och historia reduceras kraftigt för gymnasieskolans yrkesprogram (Lgr 11).

Den nyliberala kontrollskolans rättighetsskrivningar i demokrati- och värdegrundsfrågor gör den inte till en universell institution. Det är snarare så att den senmoderna skolan i sin avpolitisering saknar förutsättningarna att hantera rättigheterna, värdegrunden och de demokratiska idealen utifrån ett universellt anspråk, och blir då hänvisade till att behandla dessa på ett partikulärt sätt, dvs. enbart som kontrakt. Ett exempel på detta är när samhällskunskapen hanterar de politiska rättigheterna endast som formella rättigheter och därmed uteslutande ägnar sig åt att beskriva det formella politiska och demokratiska systemet i undervisningen. Kännetecknet hos en universell institution är att den ser sig själv med ambitionen och möjligheten att utmana och förändra de grundläggande och systemiska villkor som står i vägen för rättigheternas och det demokratiska idealets reella förverkligande. Den nödvändiga grunden för en sådan ambition är politisk och normativ. Den partikulära institutionen däremot kan inte utgå från det reella förverkligandet av rättigheterna

då det nödvändiga systemtänkandet för ett sådant projekt är själva antitesen till den partikulära institutionens samhälls- och kunskapssyn, den kan så att säga inte vara en institution för det individuella valet och den subjektiva friheten samtidigt som den har ett allomfattande perspektiv på behovens, intressenas och frigörelsens innehåll.

I denna senmoderna idealtyp har samhällskunskapsämnet svårt att finna en plats. Ämnets legitimitetsproblem kan sammanfattas i begreppet *ändamålsenlighet*.

Samhällskunskapen ska nu leverera givna och specifika kunskaper och värden att använda för människan i praktiska och specifika situationer när hon som medborgare eller individ vistas i samhället. Samhällskunskapen har i den meningen reducerats till en teknik, ett medel, något hon behöver för att kunna fungera i samhället och kunna tillfredsställa sina enskilda intressen. Samhällskunskapens innehåll och former har blivit behovsstyrt och följderna blir ett ämne som endast reproducerar rådande samhälleliga villkor och ordningar. Den samhälleliga efterfrågan på ändamålsenlig kunskap om samhället hindrar samhällskunskapen att formera ett kritiskt frigörande innehåll där kunskapen om samhället inte har något givet mål eller omedelbart och tydligt kan kopplas till ett användningsområde för individen.

## En deliberativ skola eller en kritisk realistisk skola?

Det finns en vanligt förekommande föreställning att avpolitiseringsen av skolan har skapat ett utrymme att etablera en ny mer demokratisk och socialt vidgande utbildningskonception (Berg 1999, Pierre 2007, Bernmark – Ottosson 2005, Carleheden 2007). Att politikens tillbakadragande från skolans styrdokument har inneburit någon sorts utökad frihet för skolans aktörer att forma skolans och undervisningens innehåll och arbetsätt.

I detta eftermoderna tillstånd har många velat formulera vad detta nyvunna friutrymme i skolan kan och bör fyllas med. En av de mest framgångsrika diskurserna är vad vi kan benämna som den deliberativa utbildningstanken. Själva historieskrivningen i denna diskurs är att det nu med den moderna utbildningskonceptionens tillbakagång finns de strukturella förutsättningarna att med hjälp modernitetskritikens begrepp (läs Jürgen Habermas teori om det kommunikativa handlandet) formulera en kommunikativ utbildningskonception i det liberaldemokratiska samhället. Diskursen är en del av en bredare trend inom demokratiteorin generellt, där det under det senaste decenniet funnits en stark tro på samtalets och kommunikationens betydelse för ett stärkande av den västerländska demokratin (Barber 2003, Maktutredningen 2000:1).

Utgångspunkten för den deliberativa tesen är att skolan som institution är en central demokratiskapande praktik och därför bör anlägga ett arbetsätt och en didaktik som gagnar en deltagande och kommunikativ demokrati. Målet är utvecklandet av en relationell och kommunikativ kompetens hos eleven och därmed hos medborgaren. Vägen dit är att betrakta och forma skolan och klassrummet som en kommunikativ förnuftbaserad gemenskap där det ständigt sker ett utbyte och en

konfrontation av meningar, erfarenheter och ståndpunkter. Själva denna hierarkilösa kommunikation ger då en förändring av innehållet, en lärandeprocess, det vill säga meningen breddas, fördjupas och problematiseras. Kommunikationen blir processen för att inte bara nå det förnuftiga innehållet och det rationella handlandet, utan också för att nå förståelsen och accepterande av den andre och dennes erfarenheter och meningar. Den deliberativa ingången till skolans problem har inte bara avhandlats i forskningen, utan den har även antagits som någon officiell doktrin i skolpolitiken från institutionellt håll (Skolverket 2000).

Utän att här försöka kritiskt diskutera Habermas teori om det kommunikativa handlandet eller helt avfärda deliberationen som ämnesdidaktisk metod, vill jag här avslutningsvis peka på några problematiska antaganden i en deliberativ skola. Främst bör vi väcka frågan om skolans avpolitisering verkligen har inneburit ett friutrymme att sjösätta en deliberativ utbildningskonception? En avpolitisering innebär inte att skolan eller någon annan institution helt plötsligt inträder i något autonomt tillstånd fri från strukturell och systemisk underordning. Det är en klassisk liberal och naiv tolkning av makt som något uttryckligt politiskt: blir vi fria *från* denna officiella politiska makt så kan vi göra vad vi verkligen vill. I själva verket innebär politikens frånvaro att andra strukturella och systemiska ordningar får fritt spelutrymme i skolan.

Just denna avsaknad av en analys av närvaron av den strukturella och systemiska ordningen i skolan undergräver mycket av det deliberativa argumentet och gör den närmast till en essentiell och utopisk teori om skolan (se t.ex. Demokratiutredningen SOU 2000:1). Den deliberativa skolans fokus på det kommunikativa, relationella och sociala bortser helt enkelt från vad samhällets materiella och institutionella ordning gör med människors behov, intressen och handlingar. Det saknas en dialektik till det materiella och istället antar man en essentiell elev som går in i klassrummet som en autonom, förnuftig och moralisk människa och i en gemenskap med andra kan komma fram till hur samhället är och bör vara. Att i ett postpolitiskt och senmodernt tillstånd lita till det sociala och relationella som avgörande viljebildningsprocesser är problematiskt. Senmoderniteten utmärks av just frånvaron av social viljebildning och en närvaro av instrumentella relationer där den strukturella och systemiska ordningen är alltmer bestämmande. Utifrån de samhälleliga förhållandena finns inte förutsättningarna att göra klassrummet till en deliberativ offentlighet för kunskap och politik. Klassrummet skulle bara bli en förlängning av samhället, det vill säga en plats där elever avhandlar sina individuella intressen och behov. Det är ungefär som att införa direktdemokrati utan upplysta medborgare.

Problemet med den deliberativa tesen om skolan är om vi inför en realistisk formulerad gräns för deliberationens räckvidd, upphör själva tesen att gälla. En kritisk realistisk ingång till samhällskunskapens didaktik skulle innebära att vi någonstans inbegriper det materiella och systemiska i vår analys av samhället och hur vi ska lära ut om samhället. Därmed godtar inte en realistiskt präglad ämnesdidaktik att samhället, politiken och det sociala kan reduceras till elevens tänkande, till hennes språk och diskursiva upplevelse av världen, utan meningen är *också* och ytterst förklarbar

bortom den diskursiva processen. Enligt min uppfattning är realismen i någon form den bästa utgångspunkten att bedriva samhällsundervisning och där ämnet kan återfå en samhällelig legitimitet. Främst för att den just kan definiera ett universellt och gemensamt syfte med samhällsundervisning: att analysera strukturer som genererar politiska, sociala fenomen och handlingar. I den meningen är undervisning om samhället liktydigt med forskning om samhället, båda bör ha förståelsen som mål och båda bör syfta till att förbättra världen (jfr Easton 1953:3-15).

## Referenser

- Aristoteles. (2002). *Etiken*. Harmondsworth: Penguin
- Beck, U. (1986). *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic books
- Berg, G. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Bernmark-Ottosson, A. (2005) *Demokratins stöttepelare. En studie av lärastuderandes demokratiuppfattningar*. Karlstad: Karlstad University Press
- Bourdieu, P. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv
- Brown, W. (2008). *Att vinna framtiden åter. Texter om makt och frihet i senmoderniteten*. Stockholm: Atlas
- Carleheden, M. (2007). Social ojämlikhet och kulturell missaktning. Två utmaningar för den deliberativa demokratimodellen. I Englund, T. (red.) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Diadalos
- Carleheden, M. (2002). *Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv*. I Utbildning & Demokrati 2002, vol 11, nr. 3.
- Castells, M. (1996). *The Information age: economy, society and culture*. Vol. 1. Malden, Mass: Blackwell
- Castells, M. (1997). *The Information age: economy, society and culture*. Vol. 2. Malden, Mass: Blackwell
- Castells, M. (1998). *The Information age: economy, society and culture*. Vol. 3. Malden, Mass: Blackwell
- Dahl, R. (1984). *Modern Political Analysis*. New York: Prentice Hall
- Deleuze, G. (1999). *Foucault*. London: Continuum
- Easton, D. (1953). *The Political System*. New York: Knopf
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur
- Habermas, J. (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press

- Habermas, J. (1984). *Den rationella övertygelsen. En antologi om legitimitet, kris och politik*. Stockholm: Akademilitteratur
- Hirdman, Y. (2000). *Att lägga livet till rätta*. Stockholm: Carlsson
- Lewin, L. (1967). *Planhushållningsdebatten*. Uppsala: Statsvetenskapliga föreningen
- LO. (1975). *Skolan och arbetslivet*. Stockholm: LO
- LO. (1976). *Utbildning för arbete och demokrati*. Stockholm: LO
- Lundquist, L. (1997) *Om att introducera statsvetenskapen*. I Statsvetenskaplig tidsskrift, årgång 1997, nr. 3.
- Melander, F. (2006). *Lokal forskningspolitik. Institutionell dynamik och organisatorisk omvandling vid Lunds universitet 1980-2005*. Lund: Lund Political Studies
- Offe, C. (1986). *Disorganized Capitalism. Contemporary Transformations of Work and Politics*. Cambridge: Polity Press
- Pierre, J. (2007). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups
- Pierre, J. & Peters, G. (2000). *Governance, politics, and the state*. New York,: St. Martin's Press.
- Przeworski, A. (1985). *Capitalism and Social Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rothstein, B. (2010). *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS
- Rothstein, B. (1986). *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för gymnasieskolan 1970*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen. (1965). *Läroplan för gymnasiet 1965*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
- Skolverket. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund, historiska perspektiv*
- Skolverket. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket
- SOU 2008:27 *Framtidsvägen en reformerad gymnasieskola. och aktuella förutsättningar*.
- SOU 2001:1 *En uthållig demokrati – Politik för folkstyrelse på 2000-talet*
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London: Sage
- Svensson, T. (1994). *Socialdemokratins politiska dominans*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Tingsten, H. (1941). *Den svenska socialdemokratins idéutveckling*. Stockholm: Tiden
- Wright, C. (2000). *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press



- Weber, M. (1978). *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Lund: Argos
- Zizek, Z. (1999). *Njutandets förvandlingar: sex essäer om kvinnan, kulturen och makten*. Stockholm: Natur & Kultur
- Zizek, Z. (2001). *Ideologins sublima objekt*. Stockholm: Glänta production